



**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social**

**Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado – Dirección de Posgrado**

**Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales**

**Trabajo Integrador Final**

**ALFABETIZACIÓN EN ENTORNOS DIGITALES:  
FORMACIÓN DE COMUNICADORES SOCIALES  
EN LECTURA Y ESCRITURA A TRAVÉS  
DEL *GOOGLE DOCS***

**Alumna:** Lic. Laura M. Casareto

**Directora:** Lic. Rossana Viñas

**La Plata**

**Agosto 2013**

**Alumna: Lic. Laura M. Casareto**

Licenciada en Comunicación Social, Orientación Comunicación y Procesos Educativos, Facultad de Cs. Sociales, UBA. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, escritura y educación. FLACSO. Argentina. Cohorte 2012. Diplomada Superior en Lectura, escritura y educación. FLACSO. Argentina. Cohorte 2011. Prof. del Taller de Comprensión y Producción de Textos I, FPyCS, UNLP. Becaria de la CIC (Becas de Estudio 2010/2011 y 2011/2012. Beca de Perfeccionamiento 2012/2013 y 2013/2014). Integrante del equipo de trabajo del CILE.

**Directora: Lic. Rossana Viñas**

Licenciada en Comunicación Social, Orientación Periodismo, FPyCS, UNLP. Prof. Adjunta del Taller de Comprensión y Producción de Textos I, FPyCS, UNLP. Categoría investigador V. Coordinadora General del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), FPyCS, UNLP. Doctoranda en Comunicación en proceso de Tesis.

# INDICE TEMATICO

<b>I. Abstract</b>	Pág. 6
<b>II. Introducción</b>	
2. 1. Presentación general, objetivos de intervención y de investigación	Pág. 9
2. 2. Algunas notas sobre el contexto de intervención. El Taller de Comprensión y Producción de Textos I	Pág. 16
<b>III. Marco teórico</b>	
<b>3.1. Introducción al marco teórico</b>	Pág. 19
Comunicación/Educación, Lectura/Escritura y TIC en esta época	
<b>a. Pieza tecnología:</b> Mediación y dispositivo: de los medios y las TIC a los dispositivos como mediaciones	Pág. 26
<b>b. Pieza sujeto:</b> Siempre todos enredad@s. Subjetividades sobremodernas, una aproximación a las transformaciones socioculturales que parecen separar a las generaciones por siglos	Pág. 36
<b>c. Pieza lectura y escritura:</b> Las práctica de lectura y de escritura en sentido tradicional en la encrucijada. ¿Qué sucede en la Educación Superior?	Pág. 43
<b>IV. Descripción y análisis de las experiencias llevadas a cabo</b>	
4. 1. ¿Qué es el <i>Google docs</i> ? Un posible espacio de alfabetización en entornos digitales	Pág. 58
4. 2. La propuesta general de trabajo	Pág. 66
4. 3. Dimensiones de análisis	Pág. 72
Dimensión 1. Saber hacer	Pág. 73
Dimensión 2. Dispositivos móviles en el aula	Pág. 76
Dimensión 3: Extensión del espacio y del tiempo del taller	Pág. 78
Dimensión 4. Complemento de habilidades	Pág. 78
Dimensión 5. Otra lectura	Pág. 79
Dimensión 6. Posibilidad de incorporar otros lenguajes	Pág. 81
Dimensión 7. Revisar colaborativamente	Pág. 82
Dimensión 8. Mirar los procesos de escritura entre pares	Pág. 84
Dimensión 9. Posibilidad de publicación	Pág. 85
Dimensión 10. Le letra	Pág. 85

Dimensión 11. Otros usos: práctica pre profesional y trabajos en grupo	Pág. 86
Dimensión 12. Lugar estratégico de Internet	Pág. 87
Dimensión 13. La web como plataforma	Pág. 88
Dimensión 14. Autonomía creciente	Pág. 88

## **V. Elucidaciones finales: Lectura-escritura, TIC,**

### **Educación Superior y jóvenes**

5. 1. Posibles apuntes para la tarea cotidiana de enseñar a leer y escribir: comunicación, educación y cultura	Pág. 91
--	---------

## **VI. Bibliografía**

Pág. 99

*“La cuestión particular se refiere al hecho de saber cuál es nuestra relación con lo real cuando las condiciones de la simbolización cambian”.*

(Marc Augé, 1998)

## I - ABSTRAC

**Área temática:**

Nuevas alfabetizaciones

**Objeto de investigación:**

Prácticas de lectura y escritura, viejas y nuevas tecnologías. Coordinadas de formación de comunicadores sociales hoy.

**Problematización en torno al objeto:**

¿Cómo se resignifican las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes, nuestros alumnos, a través de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)? ¿Cómo formarnos como docentes y cómo formar a nuestros alumnos en nuevas alfabetizaciones?

**Dos campos de intersección:**

- La lectura y la escritura. Su enseñanza y su aprendizaje. Las ideas o preconceptos que circulan alrededor de la relación lectura-escritura y jóvenes. Su importancia en la articulación Escuela Secundaria y Educación Superior.
- El impacto de las TIC en la educación. Tecnologías educativas y posibilidades de la Web 2.0. La resignificación de las prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnologías. Y como zona que abarca estas dos temáticas: las coordinadas de formación de los comunicadores sociales hoy en relación con los requerimientos sociales del campo.

### **Síntesis del plan de trabajo:**

Todo cambio en las tecnologías de la escritura trae aparejadas transformaciones en las prácticas sociales y reconfiguraciones de los procesos comunicacionales; y, en consecuencia, cambios en la formación de quienes nos dedicamos a leer y escribir. En este sentido, los comunicadores sociales nos vemos directamente afectados por las nuevas tecnologías de la escritura. El procesador de textos cambió la manera de planificar y, sobre todo, de revisar y reescribir los textos y hoy en día, con los procesadores online, también se suma el trabajo colaborativo y la posibilidad de generar textos multimediales.

En este marco, tomando como insumo para la indagación dos experiencias con *Google docs* -aplicación online similar al procesador de textos de escritorio- llevadas a cabo durante los segundos cuatrimestres de 2010 y 2011 con alumnos del Taller de Comprensión y Producción de Textos I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), este trabajo se propone, por un lado, estudiar los cambios procedimentales y cognitivos que está provocando el uso de procesadores de textos, en este caso conectados a la red, en las prácticas de lectura y escritura y, por el otro, esbozar líneas de acción en el Taller para la enseñanza de la lectoescritura a través de las TIC.

## **II – INTRODUCCIÓN**



## 2. 1. Presentación general, objetivos de intervención y de investigación

---

Evocar cómo se fue erigiendo este Trabajo Integrador Final de la Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales en el momento de su cierre es un buen ejercicio, tanto para valorar lo realizado como para el distanciamiento crítico.

Probablemente este trabajo final, que intenta pensar las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior entre las viejas y las nuevas tecnologías a través de dos experiencias con el uso del *Google docs*, sea más un recorrido en movimiento, marcado por la insistencia en pensar que sobre el tema hay mucho más para abrir que para dar por concluido.

La lectura y la escritura en la universidad constituyen un campo tan necesario como complejo en su abordaje. Las demandas que los profesores del nivel manifestamos para enfrentar el problema en nuestras aulas son innegables y válidas, pero también es necesario reconocer que la búsqueda de soluciones no se agota en el diseño de estrategias de rápida aplicación sin antes disponernos a una reflexión más amplia. En este trabajo se busca, en parte, aportar a estas reflexiones.

En este sentido, las lecturas, preguntas, conversaciones, textos, reflexiones en suspenso, asumieron a lo largo de las distintas cursadas de la Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales el signo de la apertura, entendiendo ese margen como una entrada posible para pensar distinto.

Asimismo, durante el trayecto recorrido en la Especialización, he considerado necesario ampliar mis conocimientos sobre el campo de la lectura y la escritura, así como interrelacionar miradas y textos, reflexiones y prácticas. De este modo, cursé la Diplomatura Superior en Lectura, escritura y educación como la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Lectura, escritura y educación en FLACSO (Argentina). También, he asistido a

seminarios y capacitaciones sobre la temática lectura/escritura y TIC<sup>1</sup>, así como he compartido -algo fundamental- experiencias entre pares de la UNLP y de otras universidades nacionales en encuentros y congresos<sup>2</sup>.

A lo largo de este recorrido y de este compartir con otros docentes y colegas, se hizo evidente (e innegable) que el oficio del comunicador social es un oficio de palabras. La comunicación, la escritura y la lectura conforman una parte importante en el proceso de estudio y desarrollo de la carrera, pero aún más en el quehacer profesional. Un quehacer profesional que hoy, específicamente en el campo del periodismo, tanta relación encuentra con la literatura y el género narrativo, considerado este último como herramienta para comprender la realidad y las complejas sociedades actuales denominadas de la información y la comunicación. En este sentido, esta "identidad profesional parece definir un lugar específico para la lectura y la escritura" (Brito, 2012).

Sin embargo, en un contexto sociocultural donde son centrales las TIC, es indispensable revisar prácticas y conceptos. Todo cambio en las tecnologías de la escritura siempre trajo aparejadas transformaciones en las prácticas sociales y reconfiguraciones de los procesos comunicacionales; y, en consecuencia, cambios en la formación de quienes se dedicaban a leer y escribir. Hoy en día, los comunicadores sociales nos vemos directamente

---

<sup>1</sup> - Seminario presencial a cargo de Anna-Marie Chartier: "Observar las prácticas de clase: ¿para ver qué? Una mirada sobre la enseñanza del leer y el escribir". Organizador: Posgrado en Lectura, escritura y educación, FLACSO, Argentina. Fechas: 26, 27 y 28 de octubre de 2011.

- Jornada de Capacitación: "Uso de las nuevas tecnologías en el aula". Organizador: Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), FPYCS, UNLP. Fecha: Sábado 3 de septiembre de 2011

<sup>2</sup> UBATIC: I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior. Carácter de participación: presentación del trabajo: "¡Experimentemos "nuevas" alfabetizaciones! Los nativos del papel tenemos mucho para enseñar". En espacio: Experiencias entre pares. Eje temático: Estrategias didácticas con TIC en ámbitos universitarios. Fecha: del 5 al 9 de noviembre de 2012. Organizador: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía dependiente de la Subsecretaría de Innovación y Calidad Académica de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Congreso Desafíos de comunicación/educación en tiempos de restitución de lo público. Carácter de participación: presentación de la ponencia: "¿Por qué utilizar las TIC en el aula para las prácticas de lectura y escritura? Experiencias del Taller de Comprensión y Producción de Textos I". Organizador: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Fecha: del 12 al 14 de septiembre de 2012.

afectados por las nuevas tecnologías de la escritura. El procesador de textos cambió la manera de planificar y, sobre todo, de revisar y reescribir los textos y con los procesadores online, también se suma el trabajo colaborativo y la posibilidad de generar textos multimediales<sup>3</sup> y la posibilidad de fomentar otro tipo de lectura.

Además, hay que tener en cuenta que vivimos un panorama institucional caracterizado por la proliferación de políticas y proyectos educativos en nivel medio vinculados a las TIC y se espera (aunque aún el porcentaje es reducido) que los alumnos vengan a la universidad con sus netbooks del Plan Conectar-Igualdad. **¿Qué uso vamos a darle a estos dispositivos y conocimientos en el aula universitaria? ¿Qué aportan los entornos digitales o electrónicos (ordenador, red, pantalla) a la escritura y a la lectura y a su enseñanza?**

“La escuela –afirmaba Jauretche- enseña a leer para que el alfabetizado lea textos donde se deforma la realidad y para que ya adulto, lean periódicos que cumplen la misma tarea. Con este criterio, actúan tanto el libro de la mayoría de las editoriales, como también la mayoría de las cátedras universitarias de manera que lo que se llama instrumentalización de la cultura del país, no es otra cosa que la adecuación que la inteligencia del argentino a las condiciones creadas por los intereses que dominan” (Galasso, 2005). En estrecha relación con este pensamiento del escritor y político argentino Arturo Jauretche, Rosa Buenfil Burgos (1992) plantea que las prácticas sociales, particularmente las educativas, son constitutivas de sujetos de educación y son, además, constitutivas del sujeto social. Es interesante trasladar estas reflexiones al campo que nos convoca y pensarlas en función de cómo y, sobre todo, para qué enseñamos a leer en la era de Internet. **¿Cuál es el lector que ha formado la escuela? ¿Cuál es el sujeto social que hoy**

---

<sup>3</sup> De la convergencia del lenguaje verbal y el audiovisual en medios interactivos e interconectados surge el lenguaje multimedial que da lugar a nuevos textos que se caracterizan por la integración de los lenguajes, la interactividad de los documentos, la interconexión de los medios. Así, por ejemplo, incorporando imágenes y sonido a un texto lo convertimos en multimedia.

**queremos formar en la Educación Superior? ¿Cómo se puede ayudar a construir los nuevos lectores y escritores del siglo XXI? ¿Qué tipos de lectores y de escritores serían éstos? ¿Cuáles serían sus principales características?**

Todas estas cuestiones no pueden quedar por fuera de la formación académica de docentes y alumnos. La universidad y, sobre todo, la carrera de Periodismo y Comunicación Social debe replantear su rol en la sociedad actual y repensarse a sí misma desde la llegada de Internet, entendiendo los últimos avances como una herramienta para la enseñanza y una nueva forma de acercarse a los alumnos, supuestos nativos digitales.

En este contexto, este TIF parte del presupuesto de que lo central es pensar qué pasa en experiencias concretas de lectura y escritura mediadas por tecnologías, volver a la práctica, revalorizar la experiencia en el aula: en cada escenario se reconocen las brechas, los quiebres, los modos en que las prácticas y las ideas se van constituyendo en las experiencias de docentes y alumnos. Hay que animarse a explorar la relación lectura, escritura y TIC en la educación y, en este caso, en la Educación Superior, hacer investigaciones situadas<sup>4</sup>, con metodologías cualitativas<sup>5</sup>

Para cumplir con esta premisa se eligió trabajar con el *Google docs* en el Taller de Comprensión y Producción de Textos I, materia anual del primer año de la Carrera Licenciatura en Comunicación Social de la FPyCS de la UNLP. La elección de esta aplicación se justifica en que la carrera debe ser un espacio

---

<sup>4</sup> Este planteo es sostenido por Anne Marie Chartier (2011), especialista en historia de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura reconocida internacionalmente; por Eva da Porta (2008), doctora en comunicación social, tanto como por Mariana Landau (2000/2001), especialista en tecnología educativa, entre otros.

<sup>5</sup> “La mayor parte de las aproximaciones teóricas y prácticas sobre los nuevos medios, como el Internet, están atravesadas por un enfoque predominantemente cuantitativo, inscrito en la investigación de mercados. Estas investigaciones tienen en los estudios sociales, en particular en el campo de la comunicación, un arraigo potente en la tradición del ‘estudio de los efectos’ (Orozco 1995: 191)” (Cabrera Paz, 2001). Sin embargo, como muestran muchos investigadores (Martín Barbero 1987, 1996; García Canclini 1995; Orozco 1995), la investigación de los efectos y las metodologías cuantitativas son limitadas para ver los impactos sociales y las razones de los usos y transformaciones que los medios y las TIC producen en distintos escenarios.

de formación profesional y el *Google docs* es una herramienta utilizada en el campo laboral de los comunicadores sociales.

Asimismo, hay que considerar que la función del sistema educativo de formar ciudadanos capaces de leer y escribir se amplía en los últimos tiempos a las llamadas nuevas alfabetizaciones, entendidas como una expansión de la alfabetización inicial en lectura y escritura hacia las nuevas competencias y habilidades necesarias para la lectura y la escritura en soporte tecnológico, nuevas competencias y habilidades que requiere la Web 2.0 y que el *Google docs* potencia.

Siguiendo los planteos del filólogo catalán Daniel Cassany (2002) hay tres grandes orientaciones de estudio de la escritura en entornos digitales o electrónicos. El análisis del discurso mediatizado por ordenador<sup>6</sup>, los estudios sobre las tecnologías escritas de la información y la comunicación<sup>7</sup> y los **estudios sobre alfabetización en entornos digitales.**

Con esta última orientación como marco -que tiene como rasgo central su vinculación con el campo educativo-, finalmente, **este trabajo se propone**, por un lado, estudiar los cambios procedimentales y cognitivos que está provocando el uso de procesadores de textos, en este caso conectados a la red (aplicación online), en las prácticas de lectura y escritura y, por el otro, esbozar líneas de acción para la enseñanza de la lectoescritura en el Taller a través de las TIC.

---

<sup>6</sup> Desde esta postura se busca analizar lingüísticamente la comunicación entre humanos realizada a través de computadoras conectadas en red teniendo su fundamento en los modelos teóricos desarrollados en la tradición de análisis del discurso (análisis de la conversación, pragmática, teoría de la enunciación, lingüística del texto, etc.). Su metodología básica es el análisis cuantitativo y cualitativo de discursos digitales producidos en contextos naturales o experimentales. Entre sus más significativos propósitos está la descripción de los géneros discursivos sociotécnicos: tipos, estructura y contenidos, registro, modalización, etc.; el análisis de la variación lingüística en este entorno; el análisis de la construcción de la identidad en la red.

<sup>7</sup> Estos estudios toman como objeto de análisis la comunicación escrita en la red con propósitos diversos: comparar y analizar las sucesivas tecnologías escritas (piedra / papiro / manuscrito / libro / pantalla; libro impreso / electrónico o *e-book*); las comunidades surgidas a partir de chats y juegos de rol en línea o mundos virtuales (conocidos como MUD –multi-user dungeon- , MOO y otras siglas), por ejemplo.

Dentro de estos dos grandes objetivos, se pretenden como **objetivos de la intervención:**

- Introducir a los alumnos de una de las comisiones del Taller en el campo de las nuevas tecnologías de la escritura y en las nuevas prácticas de lectura y escritura que éstas generan, herramientas y conocimientos fundamentales para desenvolverse en el campo laboral de la comunicación social hoy. Se trabajó específicamente con el *Google docs*, una de las aplicaciones más populares de Google.
- Fomentar la reflexión de estos alumnos sobre los procesos de lectura y escritura, cómo y por qué llegaron a esa producción. La revisión como parte del proceso.
- Fomentar la reflexión de los alumnos sobre el papel articulador estratégico que pasaron a tener hoy las TIC en la constitución del mundo.
- Poder observar las prácticas de lectura y escritura que genera el *Google docs*. No se trata de determinar que medio es mejor o peor, sino ver los efectos (si es posible hablar de causa y efecto) que tales medios tienen durante el proceso de lectura-escritura.

Y como **objetivos de la investigación:**

- Reflexionar sobre el campo de la lectura, la escritura y las TIC en la Educación Superior.
- Generar un instrumento de recopilación de información sobre las lógicas de lectura y escritura de los alumnos de la carrera que sirva de insumo

para el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

- Difundir el uso de estas tecnologías como herramientas para la docencia, la investigación y la extensión familiarizando a los distintos protagonistas con el uso de las mismas.

## 2.2. Algunas notas sobre el contexto de intervención

---

Como las experiencias se llevaron a cabo en un contexto, tiempo y espacio particulares, es central describir el contexto de intervención.

El Taller de Comprensión y Producción de Textos I es una materia obligatoria anual del primer año de la carrera de Periodismo y Comunicación Social, que tiene correlación con un segundo taller anual.

Su objeto de estudio refiere a las prácticas de lectura y escritura, asociando autor, texto y contexto como pauta para que los alumnos lean y conozcan el contexto de la obra y la vida del autor y escriban, a partir de estas lecturas, con ese material textual (lugares, personajes, historias, descripciones), sus propios textos.

En el primer cuatrimestre se propone relacionar a nuestros alumnos con la lectura y la escritura apoyándose en textos universales centrales del Siglo XIX –desde las grandes revoluciones mundiales hasta la Primera Guerra– y la práctica de producción de textos en el aula con formatos libres. En el segundo cuatrimestre, se propone el cierre de la lectura universal hasta el presente incorporando autores latinoamericanos y la práctica de la textura explicativa/informativa.

La cursada consta de una clase semanal presencial de dos horas y media. Y en cada clase los alumnos escriben *in situ* sus textos. En este sentido, tienen que aprender a planificar y, sobre todo, a revisar sus escritos en el tiempo de la clase.

Este taller propone a la escritura como la herramienta central en el ejercicio profesional del campo de la Comunicación; propone la lectura contextual o lectura profunda como el punto de vista de la disciplina frente al abordaje de un texto<sup>8</sup>; propone articular estas definiciones y prácticas con los Talleres, Cátedras y Seminarios del cuerpo curricular de la Facultad con los que se comparten territorios comunes.

---

<sup>8</sup> Fomentar una actitud activa del alumno en el proceso de leer, pautada por preguntas guías que el propio lector debe contestar a medida que lee.



La materia cuenta con dos espacios virtuales: un blog<sup>9</sup> donde son publicados semana a semana textos de los alumnos; y una revista digital<sup>10</sup> donde docentes y ayudantes escribimos ficciones con objetivos parecidos a las producciones que elaboran nuestros alumnos en el aula (por ejemplo, ficcionalizamos algún episodio de la vida de un autor).

La evaluación del taller se plantea en proceso, en coherencia con el abordaje que hacemos de la escritura y la lectura como procesos cognitivos complejos lo que incluye:

- Trabajos presenciales en todas las clases.
- Devoluciones periódicas de las producciones con marcas del docente hacia el alumno.
- Realización de dos proyectos individuales de escritura: un trabajo práctico integrador y la elaboración de una publicación (en papel o digital, cambiando de un año a otro), donde el alumno debe producir textos narrativos ficcionales e informativos –descriptivos y acompañarlos con imágenes.
- Un taller extracurricular de prácticas del lenguaje donde se da apoyo a los alumnos con mayores dificultades con la normativa de la lengua.

En este sentido, el Taller de Comprensión y Producción de Textos I postula la consideración de la lectura y la escritura como prácticas sociales, como prácticas académicas y como prácticas cognitivas; la idea de alfabetización entendida como un proceso en desarrollo; la concepción de lectura como interpretación y de escritura como producción; la necesidad de abordar el tema desde una propuesta institucional y de modo transversal.

---

<sup>9</sup> [www.labitacoradeporio.blogspot.com.ar](http://www.labitacoradeporio.blogspot.com.ar)

<sup>10</sup> [www.territorio.perio.unlp.edu.ar](http://www.territorio.perio.unlp.edu.ar)

### **III - MARCO TEORICO**

### 3. 1. Introducción al marco teórico:

#### Comunicación/Educación, Lectura/Escritura y TIC en esta época

---

*“¿Cómo administrar racionalmente el desdoblamiento no sólo entre una realidad virtual y una realidad actual, sino también entre el horizonte aparente y el horizonte transparente de una pantalla que entreabre de pronto una especie de ventana temporal para interactuar en un sitio distinto y, con frecuencia, muy lejano?”*

(Virilio, 2008).

Algunos autores caracterizan a esta época como de posmodernidad (Bauman, 1996), de modernidad líquida (Bauman, 2002), de modernidad tardía o reciente, segunda modernidad o tiempo social tardío moderno (Giddens, 1993; Beck, 2002), modernidad desbordada (Appadurai, 2001) o sobremodernidad (Augé, 1998, A). También se ha calificado a esta época como sociedad postradicional, sociedad posindustrial; hipermmodernidad (Bauman 1999); sociedad informacional, sociedad del conocimiento o era de la información y de las revoluciones tecnológicas (Castells, 1998; Touraine, 2002). De todos modos, en lo que todos están de acuerdo es en la evidente y acelerada transformación cultural del mundo contemporáneo y en la centralidad de lo tecnológico en estas transformaciones.

La antropóloga estadounidense Margaret Mead (1977) planteaba ya hace más de 30 años, con gran lucidez, una ruptura generacional a partir de la distinción de tres tipos de culturas.

La llamada cultura postfigurativa es aquella donde los niños aprenden el saber principalmente de sus mayores, el cambio se presenta como casi

imperceptible, y hay una clara falta de toma de conciencia ya que la cultura se da por supuesta.

Por otra parte, en las culturas cofigurativas, el modelo que prevalece en la sociedad es la conducta de gente contemporánea, ya que “sus pares que pertenecen al sistema son los mejores guías”. Se produce cuando la experiencia de la joven generación difiere de la de sus padres y abuelos y los vínculos con el pasado se debilitan.

Y, por último, la cultura prefigurativa indica que no sólo los padres dejan de ser guías, sino que además no existe ningún modelo. Los adultos no tienen descendientes, al igual que los jóvenes no tienen antepasados. La revolución tecnológica es central en esta cultura porque ha marcado una bisagra, y los nacidos antes de ella no cuentan con el conocimiento necesario para adaptarse a las nuevas condiciones de vida.

En este sentido, para pensar las transformaciones contemporáneas hay que dar cuenta del proceso de mediatización de la cultura actual: un proceso de transformaciones profundas e irreversibles que se generan a partir de los medios de comunicación y las TIC y la reconfiguración de los modos de producción, distribución y circulación de los bienes simbólicos. Repasemos brevemente la historia de los medios y de tecnologías educativas.

Hace más de 100 años llegó el teléfono, después la radio y la televisión. Los años 80 trajeron las computadoras personales o PC y los 90, los celulares y la masividad de Internet<sup>11</sup>. Las TIC transformaron la sociedad para siempre. La historia de las mismas podría comenzar en el período que se inicia en el fin de la Segunda Guerra Mundial cuando hay un conjunto de conocimientos vinculados con la cibernética y la informática que empiezan a ser implementados ya no sólo en términos militares, sino económicos y empresariales. Se evolucionó desde las grandes máquinas llamadas Mainframes (computadora central) hasta las PC personales.

---

<sup>11</sup> Al principio, la creación de Internet en 1969 fue un proyecto para conectar 4 computadoras de diferentes universidades norteamericanas. En 1971 ya existían 23 computadoras conectadas de diferentes universidades y centros de investigación y el número siguió creciendo muy rápidamente.

De Pablos Pons plantea que la considerada “revolución tecnológica” de la década del ´60, dada por una fuerte intervención del mundo universitario y apoyada inicialmente en la radio y la televisión, propició una revisión de los modelos de comunicación (en Sancho, 1994) sobre los que se apoyaba la tecnología educativa, dando lugar a un salto en la apropiación y en la producción de conocimientos.

En los ´70, el desarrollo de la informática consolidó la utilización de los ordenadores con fines educativos. En los ´80, la mentalidad del “imperativo tecnológico” (Sancho, 1994), visión en la cual priman los artefactos sobre los individuos y el desarrollo de herramientas sobre el sentido individual, social y cultural de su utilización, fue perdiendo su fuerza y empezaron a ser centrales en el debate las implicancias políticas y culturales del uso de las TIC y de las elecciones tecnológicas. De lo que se trataba era de obtener una educación más efectiva.

De este modo, en las últimas décadas la humanidad sufrió cambios tecnológicos en todas las dimensiones de la vida social que parecen separar a las generaciones por siglos, como plantea Mead.

Uno de estos procesos de transformación es la mundialización de la cultura: “el mundo actual supone interacciones de un nuevo orden e intensidad” (Appadurai, 2001). Sin caer en la aldea global (Mcluhan, 1993) o en la Mcdonalización del mundo (Ritzer, 1996), Appadurai reflexiona exhaustivamente sobre las características de esta cultura global: homogeneidad vs heterogeneidad; implicaciones comunitarias vs comunidades “sin sentido de lugar”, desarraigadas; fantasías vs pesadillas tecnológicas.

Otro es que las interacciones sociales ya no se producen en el mismo espacio al mismo tiempo. En este sentido, Renato Ortiz plantea una interesante relación entre fenómeno social y medio espacial. Tradicionalmente, la sociología y la antropología sostuvieron la idea de que la cultura y la civilización se arraigan en un medio físico determinado. Pero Ortiz

se pregunta: ¿es posible mantenerla en el cuadro actual de las sociedades contemporáneas? Hoy en día se da una deslocalización y desterritorialización de los saberes, de las informaciones, de las relaciones sociales, de la producción, de la cultura que implican replantearse qué es el espacio y cómo es ocupado. La flexibilidad de las distintas tecnologías está generando espacios de otra naturaleza, como el ciberespacio; espacios transversales (lo local, lo nacional, lo global) atravesados por distintas líneas de fuerza que determinan jerarquías y señales de distinción. “Los individuos poseen, por cierto, referencias, pero no propiamente raíces que los fijen físicamente al “milieu” (1996) (centro).

Otro proceso es el que podemos llamar reflexividad generalizada y se refiere a que los procesos de aprendizaje se dan siempre en relación con el contexto: cuando cambia el contexto, cambiamos nuestra respuesta. Es esta exigencia la que conduce al sociólogo británico Anthony Giddens (1993) a proponer una individualidad altamente reflexiva, debido a que hoy se deben tomar decisiones en función de un mayor número de datos, no sólo a nivel local sino también global. También es esta exigencia la que conduce a la filósofa italiana, Rosi Braidotti (1994), a hablar de una lógica nómada: los nómades se mueven en grupo desarrollando su capacidad de adaptación como forma de supervivencia.

Asimismo, se dan procesos de dispersión y disseminación de los flujos de comunicación y el presente se ha tornado central debido al ritmo de los acontecimientos. La realidad se ve complejizada por la articulación entre lo virtual, lo actual y lo real. Pierre Levy (1999), pensador mundialmente reconocido en el campo de la cibercultura, señala, justamente, que “la virtualización no es una desrealización, sino una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado: en lugar de definirse principalmente por su actualidad (una solución), la entidad encuentra así su consistencia esencial en un campo problemático”. Además de la desterritorialización, otra característica de la virtualización es el paso del

interior al exterior y del exterior al interior, “que se puede evidenciar en el borramiento de límites estrictos entre público y privado, subjetivo y objetivo, mapa y territorio, autor y lector” (Ibíd.); entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana.

De este modo, la extensión de las TIC a las distintas esferas del funcionamiento social es uno de los fenómenos más significativos para caracterizar el funcionamiento dinámico y dislocado de las sociedades contemporáneas.

La mediatización social designa, entonces, “el vínculo constitutivo entre los dispositivos técnicos de la comunicación y la información y las dinámicas sociales y culturales que se vienen desarrollando en las últimas décadas” (da Porta, 2008). Es decir, que estos procesos de ningún modo pueden ser reducidos a su aspecto tecnológico.

Como explica el comunicólogo colombiano, Jesús Martín Barbero (2002): “El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural: lo que tecnología moviliza y cataliza hoy no es tanto la novedad de unos aparatos sino nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras”. Y afirma que si radicalizamos la experiencia de des-anclaje, “la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y de las figuras de la razón”.

Aquí Martín Barbero hace referencia a los nuevos modos de producción del conocimiento: desde “los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber había conservado el carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de dispositivos técnico-políticos, y asociado a figuras sociales de rango especial” (Barbero, 2002, A). Hoy es “toda la axiología de los lugares y las funciones de las prácticas

culturales de memoria, de saber, de imaginario y creación la que conoce una seria reestructuración” (Renaud, 1990).

Sólo a partir de la asunción de esta tecnicidad mediática (Barbero, 2002), la Educación Superior logrará articularse con las nuevas condiciones socio-culturales que generan nuevos educandos, población tecnológicamente activa<sup>12</sup>. Repasemos algunos datos cuantitativos al respecto.

Según estimaciones de *comScore* (2012), líder en medición del mundo digital, la población online de Latinoamérica se muestra joven, ya que 3 de 5 visitantes a Internet tienen menos de 35 años. Específicamente, en Argentina, el 29% de los usuarios de Internet tiene entre 15 y 24 años y consumen un tercio del tiempo online total de la población del país conectada a la red. Es decir, los sujetos de la Educación Superior son internautas activos.

Si bien, el campo Comunicación/Educación presenta múltiples y complejas intersecciones, en este contexto es fundamental poner en tensión la cultura escolar –letrada, culta- respecto de la cultura mediática y las nuevas formas culturales y reflexionar sobre los procesos de comunicación en los ámbitos educativos. Siguiendo algunos de los lineamientos de Daniel Prieto Castillo en *La comunicación EN la educación* (2004) y de Jesús Martín Barbero en *La educación desde la comunicación* (2002, A), debemos primero preguntarnos por el sentido y las cuestiones relacionadas con la educación, sumergirnos en ellas, para luego enfocarnos en los procesos comunicacionales dentro de la educación. En este sentido, en el campo de la formación de comunicadores sociales es importante abrir un espacio de debate para la reflexión sobre los nuevos desafíos en la relación comunicador-receptor, la diferencia entre formatos, soportes y lenguajes que exigen los nuevos medios, como así también las habilidades que se deben tener para poder adaptarse y lograr una evolución en la forma de escribir contenidos multimedia. Hoy, no se conoce ni se comunica como antes; y tampoco se lee y se escribe como

---

<sup>12</sup> En 2002, en un texto fundamental, Jesús Martín Barbero promovió, contra la tesis de que los medios y las tecnologías de comunicación e información desacreditan a la escuela, que la educación debía servirse de las TIC para reconciliarse con la sociedad.



antes.

Con este contexto general como base, se trazará aquí un marco teórico que establece tres piezas centrales.

Por un lado, lo técnico -conceptualizado como un dispositivo-, y las relaciones entre lo tecnológico y lo educativo: desde las tecnologías de la enseñanza o tecnologías educativas construidas propiamente para el ámbito educativo hasta la incorporación de las TIC en la educación.

Por el otro, se dedica un apartado especial a la generación juvenil actual y la importancia de las mediatizaciones tecnológicas en la constitución de su subjetividad.

Y, por último, se hará un breve repaso por las prácticas de lectura y escritura: en esta revolución tecnológica también se han resignificado los modos de leer y de escribir, al igual que lo ha hecho a lo largo de la historia cada nuevo avance.

**Mediatización y dispositivo:  
de los medios y las TIC a los dispositivos como mediaciones**

---

Tener una mirada no tecnológica de las tecnologías de la información y la comunicación exige descentrarse del objeto técnico para considerarlo como parte de la cultura, como interviniendo en procesos sociales que exceden sus posibilidades y límites técnicos. Sin embargo, como señala Eva da Porta (2008), “es necesario también no perder de vista su índole maquiánica, su funcionamiento protético, pues justamente este rasgo es el que las distingue de otras prácticas y otros aspectos de la cultura”.

De este modo, lo técnico tiene una significación dual; por un lado, como un objeto técnico y, por el otro, se podría decir, como objeto cultural. El concepto foucaultiano de dispositivo es clave para entender lo tecnológico en este sentido.

Para el filósofo Michael Foucault un dispositivo es generador y articulador de diversas prácticas tanto discursivas como no-discursivas. Lo importante de un dispositivo es la naturaleza del vínculo que une un conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, instituciones, leyes, etc., lo que pone de manifiesto la necesidad de recuperar la materialidad de los procesos significantes, de reponer la centralidad de las mediaciones en el análisis cultural no como transportadoras de algún sentido añadido -los mensajes- o como espacios de interacción de productores y receptores, sino en tanto matriz, racionalidad productora y organizadora de sentido.

En esta línea y como se viene describiendo, Alain Renaud (1990) señala que lo digital tiende a superar su instancia técnica para proponerse como una instancia de formación de pensamiento y cultura; se alteran y transforman los

regímenes de percepción de la realidad, los modos de producirla, de transformarla y de denominarla.

De este modo, lo tecnológico debe ser tomado como un dispositivo de saber-poder: con sus curvas de visibilidad y de enunciación y con sus líneas de fuerza: “la WWW comporta una mutación en las condiciones de acceso de los actores individuales a la discursividad mediática, produciendo transformaciones inéditas en las condiciones de circulación” (Verón, 2012).

En este sentido, los dispositivos técnicos reconfiguran el espacio que habitamos y reconfiguran nuestras formas de ser y estar en el mundo. “Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución” (Deleuze, 1990).

En esta sociedad de la sobremodernidad, entonces, pasamos de los medios y las TIC a los dispositivos como mediaciones.

El concepto de mediación fue propuesto en 1970 por Theodor Adorno, representante de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y de la filosofía marxista, frente a la noción más alienada de reflejo, asociada a que la base determina la superestructura, a que la cultura reproduce las relaciones sociales de producción. En cambio, la mediación implica un proceso activo, positivo y sustancial de comunicación sin ser sólo un nexo intermediario, sino que produce prácticas y sentidos, es una forma de expresión cultural. Es decir, que la mediación plantea la articulación entre los procesos de producción de sentido en torno a los medios masivos de comunicación, las TIC y otras prácticas cotidianas de significación y alude a los dispositivos a través de los cuales estas prácticas “adquirieron materialidad institucional y espesor cultural” (Barbero, 1987), hoy constitutivas de toda práctica social. Sin caer en generalizaciones falaces: ¿quién no navega por la Web, se comunica con algún alumno o colega por e-mail, chatea con amigos, deja su comentario en un

diario digital, intenta –o lo hace- modificar un contenido de Wikipedia, sube un video a *Youtube*, manda un tuit? Vivimos en una sociedad en red (Castells, 1998), una sociedad que fluye en un espacio sin espacio y en un tiempo atemporal; donde las identidades se procesan en los flujos de las redes sociales en esto que Rainie y Wellman (2012) llaman el individualismo en red.

La semiosis de la mediatización es, entonces, la red de sentidos que atraviesa las distintas esferas y dimensiones de lo social vinculadas a la existencia de las TIC como dispositivos de poder-saber. Daniel Cabrera, en su libro *Lo tecnológico y lo imaginario, las nuevas tecnologías como creencias y esperar colectivas*, plantea la irrupción de lo tecnológico “como significación instituida de lo imaginario social” (2006) como imaginario tecnocomunicacional de la sociedad contemporánea que transforma y reinterpreta las significaciones de las distintas esferas con las que se va articulando. Este imaginario neotecnológico transforma, disloca y resignifica todos los espacios educativos.

La esfera de la educación está entonces atravesada por estas transformaciones y sus sujetos son sujetos ya informatizados, conectados, que “necesitan volverse constantemente visibles”, que “adecuan su cuerpo y su modo de vida a esos artefactos (...)” (Sibilia, 2011).

En este sentido, las nociones de mediatización y de dispositivo ponen en el centro de la escena la lógica nómada de la que habla Bradotti (1994), sobre la que se volverá en el apartado siguiente dedicado a la configuración de las subjetividades juveniles sobremodernas.

Ahora: ¿qué retos culturales impone la dimensión comunicativa de las sociedades contemporáneas a la educación? ¿Podríamos pensar en un problema de confrontación de culturas? ¿De cuáles? ¿La escolar? ¿La infantil? ¿La juvenil? ¿La adulta? ¿La masiva? ¿La popular? ¿La letrada? ¿Cómo fueron y cómo son las relaciones entre lo tecnológico y lo educativo? ¿Qué tecnologías de la enseñanza o tecnologías educativas fueron construidas

propriadamente para el ámbito educativo? ¿Qué tecnologías fueron “entrando por la ventana” en las instituciones educativas?

El desarrollo de las TIC y la consolidación de una cultura digital han puesto en crisis el rol central que tienen las instituciones educativas en la transmisión del conocimiento. Desde mediados del siglo pasado han surgido otras agencias de poder-saber que reconfiguraron los modos de producción, distribución y circulación de los bienes simbólicos: los medios audiovisuales, en especial la televisión, las computadoras y, más recientemente, la Web.

En ese contexto, se han desarrollado iniciativas de diversos órdenes que plantean desafíos a los viejos métodos e instituciones de enseñanza: plataformas virtuales de formación, sitios como Wikipedia que abren las puertas a formas colectivas de producción del conocimiento, señales de televisión educativas, redes sociales, buscadores online, etc., etc., etc.

Hace algún tiempo, la escuela comenzó a sentir la tensión de dos órdenes aparentemente antagónicos: el de los medios, la cultura de masas, que se avizoraba por delante, y el de su tradición, de su pasado, el del libro y la cultura letrada propia de la cultura escolar. Así algunos se plantaron en una suerte de guerra. ¿La escuela *contra* los medios y las tecnologías? Y otros se preguntaron si no podía ser la escuela *con* los medios y las tecnologías. De este modo, se fueron consolidando diversas posiciones frente a lo tecnológico y, más específicamente, frente a la incorporación de tecnologías en educación.

Los tecnófobos “reniegan del uso de las tecnologías a veces por miedo, pero más frecuentemente porque eligen un modelo pedagógico magisterial o tradicional, logocéntrico o bibliocéntrico, que los ubica en un papel de privilegiados poseedores de los saberes válidos” (Huerdo, 2007). Los contenidistas, que aíslan la informática del resto de los procesos educativos. Los informados que están al tanto de la situación, pero no quieren alejar de la lógica escritural. Los disciplinadotes “que, aunque sepan que los niños y jóvenes usan Internet y distintos programas sin la presencia del docente y

fuera de la escuela, intentan controlar “pedagógicamente el uso de tecnologías, haciendo que su “uso educativo” sea más aburrido y casi ajeno a los estudiantes” (Idid). Los funcionales que usan las computadoras en educación como herramientas sin modificar las estrategias pedagógicas. Los educadores educandos “que se asumen en la necesidad de hacer un proceso de aprendizaje permanente de la cultura tecnológica con una intencionalidad pedagógica; no temen aprender de y con los estudiantes ni temen “desordenar” los contenidos y estrategias tradicionales al incluirse en un proceso creativo y productivo” (Idid).

Para comprender la profundidad de estas posiciones, es necesario retomar los inicios de las llamadas tecnologías de la enseñanza.

El campo de Comunicación/Educación en América Latina nace en el contexto del proyecto desarrollista de fines de los años 50, postulándose desde los Estados Unidos, el MIT (Massachusetts Institute of Technology) y la Universidad de Stanford, que el “pasaje de las sociedades tradicionales (latinoamericanas) a una sociedad modernizada” requiere “la incorporación de medios y tecnologías” (Huergo, 2007). De este modo, la incorporación de innovaciones tecnológicas y aparatos técnicos en la educación, fue uno de los ejes de esta tecnificación.

La búsqueda de la mejora de la enseñanza a través de máquinas o aparatos técnicos viene, entonces, desde mediados de los años 50, con el objetivo de estudiar el comportamiento humano y reforzar respuestas adecuadas. Una de las primeras máquinas que se construyó fue para enseñar aritmética. Se trataba “de una caja del tamaño aproximado de un tocadiscos”, con una “ventanita a través de la cual puede verse, impreso en una hoja de papel, un problema o una pregunta. El niño da su respuesta apretando una teclas” que van del 0 al 9 y “hace girar un botón del aparato. La operación es tan sencilla como la de ajustar la imagen en la pantalla del televisor. Si la respuesta está bien dada, el botón gira sin obtener resistencia, y puede además estar conectado de tal suerte que haga sonar un timbre o

proporcione alguna otra corroboración condicionada. Si la respuesta es errónea, el botón no gira” (Skinner, 1970). También se creó una máquina parecida para la enseñanza del deletreo y de la lectura.

Estas tecnologías de la enseñanza plantean una primera postura informacional y tecnicista del campo de la Comunicación/Educación que tiene su origen en las teorías funcionalistas inauguradas por Harold D. Laswell en los años 20 del siglo pasado y en la teoría conductista del psicólogo estadounidense B. Skinner -década del 40- que instaló la equivalencia entre conocimiento e información y entre proceso educativo y transmisión de información y marcando el arranque de la tecnología educativa como campo de estudio. En comunicación, los matemáticos norteamericanos Claude E. Shannon y Warren Weaver son los pioneros de estas ideas.

Desde la perspectiva de Laswell, la comunicación respondería a un proceso conductista que considera a la audiencia como un “blanco amorfo que obedece ciegamente al esquema estímulo respuesta” (Mattelart, 1997), es decir, el autor suponía que el medio de comunicación tiene un “efecto o impacto directo e indiferenciado sobre los individuos atomizados” (Ibíd.). Por su parte, Shannon propone un esquema del sistema de comunicación basado en una cadena de elementos (fuente de información, emisor del mensaje, canal y receptor), pero “su objetivo es diseñar el marco matemático dentro del cual es posible cuantificar el coste de un mensaje, de una comunicación entre los dos polos de este sistema” (Ibíd.)

De este modo, se plantea un modelo pedagógico<sup>13</sup> que postula una influencia directa y lineal, de causa-efecto, algo mecánico, entre emisor (docente) y receptor (alumno), donde el mensaje se transmitirá y creará un estímulo sin intermediación que impida conseguir los objetivos.

En los campos de la informática educativa y de la tecnología educativa han sido hegemónicas durante largo tiempo estas propuestas que postulaban

---

<sup>13</sup> Un modelo pedagógico es un conjunto de enunciados coherentes -sustentados sobre bases teóricas- que fundamentan una forma determinada de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

una fuerte correspondencia entre el paradigma escolástico de la educación (vertical y monologal, magisterial o tradicional, logocéntrico o bibliocéntrico) y el modo clásico de entender la comunicación como transmisión unidireccional de mensajes por un emisor a unos receptores pasivos. Lo más frecuente ha sido que desde el campo de la educación se entienda a la comunicación en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina. Asimismo, el uso de la tecnología dentro de la educación se presentaba como una solución a problemas complicados de enseñanza, en un principio como apoyo a la comprensión de temas de difícil enseñanza y déficits cognitivos o culturales (Litwin, 2005).

Mario Kaplún (1997), investigador y docente especializado en Comunicación Educativa, plantea al respecto que “más bien pareciera tratarse de reproducir el viejo cuño del docente omnisapiente instruyendo al alumno ignorante, sólo que mediatizado y revestido de recursos modernos y atractivos”. Los técnicos, los informáticos, relegan al docente “a condición de ejecutor de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos, imparciales” (Saviani, 1983). El docente relega al alumno a mero receptor de los saberes “verdaderos” y de los valores sociales acumulados por las generaciones adultas, hay sólo una interpretación posible y esa interpretación (decodificación) será evaluada, medida.

Estas posturas entrañan muchos peligros, pues jamás ponen en entredicho la veracidad de la información que suministra el emisor (docente, medios de comunicación, sitios Web, etc.), sino y por el contrario, legitiman la capacidad de éstos de moldear conductas y de estimular a los receptores para que respondan de determinada manera.

Sin embargo y a pesar de que son más comunes las posiciones tecnófobas, contenidistas, disciplinadota, funcionales que una de educadores educandos, el escenario educativo de la sobremodernidad está “dominado



por un imaginario tecnoutópico que se plantea como destino irreversible de la sociedad” (da Porta, 2008). Eva da Porta observa, así, la presencia de “un imaginario emergente que apunta a incorporar los medios y las tecnologías en las prácticas educativas con el propósito de potenciar procesos de resistencia social y cultural que dotan a la escuela y los espacios sociales de una dimensión política de notable relevancia”.

En el marco de las tecnoutopías, Armand Mattelart señala la centralidad del concepto de Sociedad de la Información que, fundamentalmente desde la década de los '90, viene alimentando imaginarios acerca de que la tecnología debe manejar los destinos de la sociedad. La comunicación y sus técnicas entonces devienen los recursos centrales para lograr esa utopía, las herramientas para solucionar los conflictos sociales, las crisis institucionales y las contradicciones ideológicas. Breton (1999) señala que la computadora es un verdadero “caballo de Troya” de la utopía de la comunicación como transparencia y racionalidad de lo social.

En este escenario y durante las últimas dos décadas, la integración de las TIC en el sistema educativo ha formado parte de las agendas de política educativa latinoamericana<sup>14</sup>. En Argentina, se han implementado programas tendientes a capacitar a los docentes en la utilización de las TIC y a dotar de equipamiento informático, conexión a Internet y contenidos educativos en formatos multimediales a las instituciones educativas. Se intenta, a través de estas estrategias, que el sistema educativo se adapte a las necesidades de la Sociedad de la Información, las nuevas demandas de la economía global y los nuevos requerimientos del mercado de trabajo.

---

<sup>14</sup> En el documento “Las tecnologías de la información y la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo”, producido por la Unidad de Investigaciones Educativas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Mariana Landau describe cuatro programas latinoamericanos –Brasil, Chile, Costa Rica y México- de integración de las TIC en el sistema educativo, analizando las estrategias de intervención estatal en la materia. Este texto está disponible en la biblioteca digital de CONEAU. También trabajan sobre este campo, Castiglioni, Clucella y Sánchez Zinny (2000), Álvarez, et al (1998), entre otros.

Mariana Landau (2000) afirma, además, que muchos discursos establecen una estrecha relación entre la integración de las TIC y la calidad de la enseñanza. A grandes rasgos, se distinguen dos tendencias: “por un lado, aquellas que tienen por objeto una alfabetización informática – con fuerte énfasis en las destrezas necesarias para utilizar el software y el hardware- y, por otro, aquellas que entienden a las tecnologías como un medio o una herramienta para la adquisición de competencias académicas –como la resolución de problemas– que diseñan las actividades instruccionales con un mayor margen de autonomía y responsabilidad en el alumno” (Ibíd.).

Es decir, que se puede reconocer una operatoria simbólica dominante de las TIC en los espacios educativos centrada en el imperativo de la “integración” a la sociedad globalizada, de la información o mediática.

Sin embargo, y como ya se describió, en los ámbitos educativos predomina una visión instrumental y mediocéntrica que destaca el desarrollo de competencias comunicativas para el uso y manejo de las tecnologías en los espacios educativos como el aspecto central, dejando de lado cualquier consideración cultural, contextual o enfoque crítico. En este sentido, da Porta (2008) señala que “tras la aparente diversidad es posible distinguir un imaginario tecnoutópico dominante que deposita en la tecnología, las soluciones a los problemas educativos”. De este modo, se imagina un futuro definido por la presencia de las tecnologías y, a su vez, se presentan a éstas como la posibilidad misma de superar los problemas del presente. Nicholas Burbules y Thomas Callister (1997) hablan, en este sentido, de “la tecnología como panacea”.

Entonces, este imaginario instrumental, simplificado, que aplanas las posibilidades de intervenir de los sujetos involucrados eliminando toda conflictividad social, cultural e intergeneracional que hoy está presente en las aulas, comienza a difundirse socialmente por distintas vías llegando al ámbito escolar con los proyectos de incorporación de los TIC en prácticas áulicas, proyectos que fueron evolucionando a lo largo del tiempo, pero que se

suman, en la mayoría de los casos, a las deudas no cumplidas del pasado en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, la relación Escuela Secundaria/Educación Superior en este campo, etc.: ¿En dónde se aprende a escribir? ¿Y en dónde a leer? ¿Por qué es preciso enseñar a escribir en los estudios superiores? ¿Acaso los alumnos no debieran llegar sabiendo hacerlo solos? ¿Quién tiene que hacerse cargo de la escritura en la universidad? ¿En qué carrera uno puede formarse como escritor/lector experimentado? ¿Qué se busca de/en un comunicador social? ¿Qué lugar tienen las prácticas de lectura y escritura en la formación de un comunicador? ¿Cómo se puede ayudar a construir los nuevos lectores y escritores del siglo XXI? ¿Qué tipos de lectores y de escritores serían éstos? ¿Cuáles serían sus principales características? ¿Para qué mundo estamos formando a nuestros alumnos? ¿Para qué trabajos?

Tanto para Mariana Landau como para Eva da Porta es fundamental estudiar cada situación en su contexto, hacer investigaciones situadas, ya que justamente la noción de mediatización plantea procesos no homogéneos: en cada escenario se reconocen las brechas, los quiebres, los modos en que estas ideas se van constituyendo en las experiencias de docentes y alumnos<sup>15</sup>.

Hay que animarse a explorar la relación lectura, escritura y TIC en la educación y, en este caso, en la Educación Superior.

---

<sup>15</sup> Como bien podemos observar en los artículos compilados por Urresti (2008) sobre ciberculturas juveniles, trabajo colectivo desarrollado por un grupo de investigadores del área de estudios culturales del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

## b. Pieza SUJETO

Siempre todos enredad@s

Subjetividades sobremodernas: una aproximación a las transformaciones socioculturales que parecen separar a las generaciones por siglos

---

Si bien se viene reconociendo y describiendo el rol fundamental que tienen las TIC en nuestra sociedad, desatando procesos como el de la Sociedad de la Información y el de mediatización de la cultura, no puede desconocerse el rol fundamental y necesario del sujeto como articulador de estos procesos históricos y sociales.

Abordar las TIC en el aula lleva, indefectiblemente, a la relación con los sujetos y la cultura. La cibercultura<sup>16</sup>, que se encuentra diseminada e instalada en la sociedad general, provoca numerosas transformaciones culturales relacionadas con la construcción de la identidad de los sujetos.

Roger Chartier, reconocido historiador francés, plantea la necesidad de considerar al individuo no en la libertad supuesta propia, sino en su inscripción en el seno de dependencias recíprocas que constituyen las configuraciones sociales a las que pertenece y con las cuales establece lazos de interdependencia. En este marco, no se puede pensar en una generación sin pensar en sus contradicciones y sin abordar la historia de la misma y su relación de tensión con otras generaciones en cada momento histórico. ¿Cuáles serán los antepasados considerados por las generaciones juveniles actuales? ¿Tendrán herederos? ¿Sobre qué valores se erigirán sus historias? ¿Cuáles serán sus relatos de generación (Feixa, 2011)? ¿Con qué tecnologías registrarán el pasó el tiempo? “¿Cuáles serán para ellos los conocimientos

---

<sup>16</sup> Este término es utilizado por diversos autores para agrupar una serie de fenómenos culturales contemporáneos ligados principal, aunque no únicamente, al profundo impacto que han venido ejerciendo las tecnologías digitales de la información y la comunicación sobre aspectos tales como la realidad, el espacio, el tiempo, el hombre mismo y sus relaciones sociales. En este sentido, es la cultura nacida de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como la Internet.

“importantes”, “apasionantes”, que permitan comprender el mundo?” (Chartier, A.M, 2008).

Para pensar en la sensibilidad del sujeto sobremoderno es central tomar la postura de Braidotti (1994). El concepto de nomadismo que esta filósofa desarrolla se presenta como una alternativa al sujeto falocéntrico, a las concepciones esencialistas y sustancialistas del sujeto como unidad primordial, inmutable, centro y origen de sentido. Estas posturas, que han dominado la tradición filosófica occidental desde Platón a Hegel culminando en el modelo del sujeto cartesiano, revelan claramente su inadecuación cuando se trata de abordar los nuevos procesos tecnológicos de virtualización de los sujetos y las identidades.

Silvia Tabachnik, Doctorada en Ciencias Sociales en el Área Comunicación y Política por la Universidad Autónoma Metropolitana de México, plantea que las inéditas experiencias del cuerpo, los lenguajes, el espacio y el tiempo en la sobremodernidad, conducen a reformular, más allá de la lógica de la identidad, las preguntas sobre las operaciones que intervienen en los procesos de constitución y de transformación de la subjetividad en el nuevo dominio de lo virtual. “La problemática del sujeto y de la identidad, de por sí compleja y controvertida, parece haber cobrado otras significaciones e inflexiones y un relieve particular en la investigación sobre las nuevas formas de intercambio simbólico que se están gestando en el dominio virtual” (Tabachnik, 2007).

En este contexto, lo que define al nómada, volviendo a Braidotti, es la subversión de las convenciones establecidas. La identidad nómada está "hecha de transiciones, de desplazamientos sucesivos, de cambios coordinados, sin una unidad esencial y contra ella". Es una "cohesión engendrada por las repeticiones, los movimientos cíclicos, los desplazamientos rítmicos" (Braidotti, 1994). De este modo, el pensamiento nómada supone una concepción del tiempo no-lineal, no histórico. Si pensáramos en poner un ejemplo, la narrativa nómada no sería una novela

con un hilo conductual progresivo, sino más bien como un espectáculo multimedia, un lugar en el que el tiempo es simultáneo y va hacia atrás y hacia delante.

“El estallido del orden sucesivo lineal alimenta un nuevo tipo de flujo que conecta la estructura reticular del mundo urbano con la del texto electrónico y el hipertexto. Pues así como el computador nos coloca ante un nuevo tipo de tecnicidad, el hipertexto nos abre a un otro tipo textualidad en la que emerge una nueva sensibilidad “cuya experiencia no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa” (Mead, 1971). Y que es aquella misma que conecta el movimiento del hipertexto con el del palimpsesto: ese texto que se deja borrar pero no del todo, posibilitando que el pasado borrado emerja, aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el comprimido y nervioso presente” (Barbero, 2002, A).

De la comparación surge una imagen fuerte y contrastante: mientras que el sujeto moderno modelaba su interioridad en un espacio íntimo, detrás de los muros de su hogar, la intimidad del hombre del siglo XXI se encuentra filtrada por cantidad de miradas y de diálogos en medio de una conexión permanente que derriba fronteras. La antropóloga Paula Sibilia plantea justamente que nos hemos vuelto compatibles con computadoras, celulares, Internet, de manera comparable “al modo en que los cuerpos y subjetividades de nuestros padres, abuelos y bisabuelos, eran compatibles con otras herramientas y con otro universo, con otras formas de vivir, de ser y de estar en el mundo” (Sibilia, 2011).

El antropólogo social, Carles Feixa (2007) plantea que desde mediados de los años 90, con el surgimiento de la sociedad red, “emerge una nueva visión de la brecha generacional (generation gap), vinculada al poder de las nuevas tecnologías, que gira en torno a la noción de «vuelta generacional» (generation lap)”.

En este sentido, si bien los enfrentamientos intergeneracionales no son nuevos, en estos momentos parece alzarse un muro infranqueable. De

este modo, parecería ser que la generación juvenil actual (sin ser un conglomerado homogéneo, ni afectar de la misma manera a todos los individuos coetáneos, siguiendo la definición de generación de Feixa) tiene un destino ciego e incontrolable, un presente sin certezas y viven “aquí y ahora” sin mayores críticas ni proyecto de vida<sup>17</sup>. “Es un chico que sabe mucho, cómo tocar el mouse, cómo acceder un programa, pero luego tiene dificultades para construir significado. Hay mucha información disponible, pero es mucho más difícil construir conocimiento” (Cassany, 2011).

Margaret Mead (1977) nos da una punta para tratar de salir de esta calle sin salida: “Hemos de reconocer que no tenemos herederos, de la misma forma que nuestros hijos no tienen antepasado. Mientras haya un adulto que piense que él, como sus padres y maestros de antaño, puede asumir una actitud introspectiva e invocar su propia juventud para entender a los jóvenes que lo rodean, este adulto estará perdido”.

Se puede afirmar, entonces, que los proyectos de vida de la generación juvenil actual son otros, nunca antes -ni siquiera- pensados o imaginados por los adultos. En este sentido, el blog es un claro ejemplo de relato generacional -narrativa sobre las identidades compartidas con los coetáneos- de la juventud actual: “El soporte papel (hablando del viejo diario íntimo) propicia la lectura siguiendo la cronología de los fragmentos: la disposición de las páginas que avanza de un presente hacia un futuro. En el blog, sucede a la inversa: la disposición de los fragmentos del mosaico nos envían al pasado ¿Es otra forma de configurar la continuidad?” (Cano, 2012). Podríamos decir que sí.

Asimismo, como describe Mariana Pahor en su artículo “Conectad@s: cómo usan Internet los jóvenes de clase alta de Buenos Aires”, estos sujetos tienen incorporados otros comportamientos asociados a las TIC: “meterse en

---

<sup>17</sup> “Jean Paul Sartre daba a las generaciones jóvenes pasadas instrucciones precisas “en referencia a la elección de un proyecto de vida, un proyecto que tenía que ser la “decisión de las decisiones”, la metadecisión que determinara de manera única, de principio a fin, todas las otras decisiones. Para cada proyecto habría un mapa de carreteras adjunto y una descripción detallada del itinerario (...) Nunca se cambiaba el mensaje” (Bauman, 2007).

el Google-anotar lo que se quiere buscar- meterse en otras páginas – buscar info-imprimirla (...)” (en Urresti, 2008); además, “necesitan volverse constantemente visibles” (Sibilia, 2011) a través del chat<sup>18</sup>.

En este sentido, se puede afirmar que los jóvenes comparten significados y experiencias comunes; tal vez, diversas, “precarias e inestables, pero experiencias en y atravesadas por una construcción” (Cano, 2012) posible. Estas identidades están mediadas por la tecnología, y son fragmentarias, colaborativas, hipertextuales, públicas, muchas veces inmediatas, sin una única dirección ni una única lectura construyéndose otros relatos de generación.

Ahora: ¿cuáles son estos relatos de generación? ¿Cómo estos relatos tensionan los procesos educativos?

Como se viene afirmando, los dispositivos tecnológicos producen formas de subjetividad; “los dispositivos constituirán a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser” (García Fanlo, 2011) y la sensibilidad juvenil actual tiene gran empatía con lo tecnológico.

La idea de transmisión cultural que orientó la creación de los sistemas educativos y, particularmente, la escuela secundaria, se asentó sobre los supuestos de la no posesión de pautas culturales propias por parte de las nuevas generaciones y, en consecuencia, de su no resistencia al aprendizaje de las impuestas por los adultos. Como señala la pedagoga Cecilia Braslavsky (2001), esta idea se desarrolló sobre la base de la homogeneidad tanto de la cultura adulta como de las generaciones jóvenes, la estabilidad de las formas de producción del conocimiento y, además, de las escuelas como principal vía de transferencia cultural. Sobre estos supuestos se diseñaron, entonces, instituciones educativas resistentes a reconocer lo específico y a la vez diverso de un grupo cultural, y desde los cuales es posible entender los recurrentes

---

<sup>18</sup> Es interesante la descripción que hace al respecto Cabrera Paz (en Bonilla y Cliche, 2001): “Con escrituras breves y fragmentarias, la conversación del chat no significa extensión escritural, sino ‘intensidad comunicativa’. En varias sesiones, muchos de los habituales chateadores reportaron que “hablaban por hablar”, que una vez cerrado el canal no había quedado nada, simplemente habían experimentado el goce del placer efímero de una palabra que no se acumula”.



intentos de las jóvenes generaciones de escapar al encorsetamiento escolar, en la búsqueda del reconocimiento y de la recuperación de su autonomía e identidad específicas.

En un artículo de Feixa se retoman tres modelos literarios - Tarzán, Peter Pan, Blade Runner- para reflexionar sobre la metamorfosis del concepto de juventud en la era global. Se trata de una propuesta interesante para contextualizar la mirada sobre la juventud en presente y su relación con los procesos de escolarización que siguen vigentes y hoy aparecen interrogados.

El relato de Tarzán es un ejemplo de otros tantos testimonios periodísticos, literarios y cinematográficos de niños salvajes, menores perdidos o raptados y educados por animales o por tribus primitivas.

El segundo modelo de juventud, asociado a Peter Pan, es de la posguerra y se trata de jóvenes que no quieren crecer sino tener aventuras sin límites. Parecerían ser los personajes descritos por Hemingway en su novela *Fiesta*, esa generación perdida que vaga sin rumbo fijo por España y Francia.

El tercer y último modelo propuesto por Feixa, emerge a finales del siglo XX y se asocia con Blade Runner: los adolescentes serían “artificiales, medio robots y medio humanos, escindidos entre la obediencia a los adultos que los han engendrado y la voluntad de emanciparse. Como no tienen «memoria», no pueden tener conciencia, y por esto no son plenamente libres para construir su futuro. En cambio, han estado programados para utilizar todas las potencialidades de las nuevas tecnologías, por lo que son los mejor preparados para adaptarse a los cambios, para afrontar el futuro sin los prejuicios de sus progenitores” (Feixa, 2007).

No se trata de una mirada negativa sobre la juventud actual, sino que -en sintonía con los postulados de Margaret Mead- Feixa afirma que los nuevos medios no sólo están creando una nueva cultura juvenil, sino incluso una nueva ideología. “Se trata de una revolución tecnológica que puede convertirse en revolución juvenil: «Aunque a muchos les cueste aceptarlo, los jóvenes digitales son revolucionarios. A diferencia de los boomers, ellos no

hablan de revolución, la llevan a cabo. Se trata de una cultura que debe juzgarse no por lo que dice, sino por lo que hace» (Katz 1997; cit. en Tapscott 1998: 291)” (Feixa, 2007).

A través de algunos de los ejemplos mencionados se hace evidente que las subjetividades juveniles contemporáneas están mediadas por la tecnología y construyen otros relatos de generación; relatos ya no sobre un soporte y un medio que demandan una suerte de continuidad de la narración de una vida, sino una imagen fragmentada. Relatos que, aunque distintos, se encabalgan en “viejas” tecnologías de lectura y escritura.

En los espacios educativos es necesario abrir un espacio para estos relatos.

### c. Pieza LECTURA Y ESCRITURA

Las prácticas de lectura y de escritura en sentido tradicional en la encrucijada.

¿Qué sucede en la Educación Superior?

---

En el imaginario educativo y social se establece que parecería ser que se debe aprender a leer y a escribir en otros niveles educativos y no en el nivel superior<sup>19</sup>. Además de que parecería ser que los alumnos universitarios ya tienen los conocimientos para producir y comprender los textos que les damos para leer y escribir en la universidad. Sumándole a estas tensiones, que se categoriza a los jóvenes como nativos digitales: se da por supuesto que manejan las nuevas tecnologías.

Así se cae en afirmaciones acríicas como: los jóvenes no leen. Y escriben mal. Y tienen faltas de ortografía. No saben expresarse. No entienden, no pueden. La lectura y la escritura están en crisis. La educación está en crisis.

Esta crisis en las prácticas de la lectura y la escritura se asocia y enmarca en otra crisis que, en la actualidad, apunta directamente a la eficacia de la educación formal, entre otros temas y especialmente, a su posibilidad de transmisión de saberes a los alumnos. Se dice que la escuela ya no logra transmitir la lectura y la escritura de un modo adecuado y adaptado a las necesidades sociales y culturales de la época y, en este marco, se vuelve obsoleta en relación con otras formas culturales que tienen más eficacia, aunque no más valor social. La escuela ya no posee exclusividad en su función cultural educativa, dirá De Certeau (1999) en Francia. En este sentido, pareciera ser que ante los cambios tecnológicos y culturales del mundo contemporáneo las instituciones educativas han perdido eficacia.

---

<sup>19</sup> Es más, en el Programa federal de alfabetización y Educación básica de adultos del Ministerio de Educación de nuestro país de 1990 "la alfabetización es concebida como el primer ciclo de la educación básica".

El punto de partida coincide en el señalamiento del problema relativo a las deficiencias de los alumnos en el dominio de la lengua escrita al comenzar los estudios universitarios. En este sentido, se identifican varias dificultades presentadas por los alumnos para leer y escribir textos complejos, por ejemplo las relativas al reconocimiento de voces y su inserción en un texto propio, la consulta e integración de fuentes bibliográficas, la comprensión macroestructural, la capacidad de reformulación, las habilidades metacomprendivas. Y dentro del conjunto de problemáticas se subraya de modo particular las representaciones de los alumnos sobre las tareas vinculadas con la comunicación escrita en el contexto universitario: predominancia de un rol reproductor, asociado al carácter incuestionable que parecen asumir los textos en el marco de la universidad; representación de la lectura como descontextualizada; ausencia de distancia respecto de los textos leídos; concepción del saber científico despojado de los rasgos propios de su construcción (confrontación, variedad de interpretaciones, heterogeneidad de los sistemas de creencias), entre las principales.

Identificado como problema, en secuencia con el diagnóstico sobre los déficits que los alumnos de otros niveles manifiestan para leer y escribir, han comenzado a realizarse diversos análisis e investigaciones que suelen derivar luego en propuestas de desarrollo e intervención en la enseñanza. Ahora bien, como plantea Andrea Britos (2012) este problema de la lectura y la escritura en la universidad -al que se agregan las TIC- hay que situarlo en torno a las reflexiones sobre la formación profesional.

El oficio del comunicador social es un oficio de palabras. La comunicación, la escritura y la lectura conforman una parte importante en el proceso de estudio y desarrollo de la carrera pero, aún más, luego, en el quehacer profesional. Un quehacer profesional que hoy, específicamente en el campo del periodismo, tanta relación encuentra con la literatura y el género narrativo, considerado este último como herramienta para comprender la realidad y las complejas sociedades actuales denominadas de

la información y la comunicación. En este sentido, esta “identidad profesional parece definir un lugar específico para la lectura y la escritura” (Britos, 2012). Asimismo, como disciplina social, la Comunicación abre un camino dentro de su saber organizado para el ensayo. Jorge Larrosa plantea justamente que el ensayo no estorba a un escritor.

En este escenario, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata se creó el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), el cual desde su inicio ha llevado a cabo proyectos de investigación y de extensión, ha implementado seminarios de Posgrado y de extensión, y ha organizado Jornadas de Discusión sobre Lecto-Comprensión y Escritura y Seminarios de Capacitación para Docentes y Ayudantes Alumnos, tendientes a poner en debate y análisis la escritura, la lectura y sus campos de acción.

Como línea de continuidad de las prácticas iniciadas en los últimos años por la FPyCS es que el CILE, junto a diferentes actores de la comunidad educativa, ha comenzado a desarrollar un recorrido específico para aquellos estudiantes que decidan formarse particularmente en la escritura en la carrera en Comunicación.

A partir de diferentes investigaciones se ha llegado a crear el Programa Línea de Escritura -inédito en el ámbito universitario- que articula con esta experiencia y tiene como fin demarcar y especificar el recorrido curricular de los alumnos, con el objetivo particular de la formación, especialización y el perfeccionamiento de la escritura, con el aporte de Seminarios y la articulación de contenidos en las asignaturas escriturales del recorrido curricular de grado, la investigación y la producción de contenidos, para finalizar con la posibilidad de un estudio de posgrado que comenzó a implementarse en 2011: la Especialización en Edición.

Asimismo, se incluye la formación en lectura, escritura y TIC con el Seminario de Formatos Digitales, ya que se supone, en unos años, todos los

alumnos universitarios vendrán a las aulas con sus *netbooks* del Plan Conectar-Igualdad –hoy el porcentaje es mínimo.

Es decir, se piensan las prácticas de lectura y escritura desde la especificidad del campo disciplinar de los comunicadores sociales. Se piensan los textos para ser leídos no sólo por el docente o evaluador del que habla Larrosa. Se piensan a la lectura y a la escritura como constructoras de realidad.

Sin embargo y más allá –o más acá- de estas cuestiones, se hace necesario reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura entre viejas y nuevas tecnologías ya que todo cambio en las tecnologías de la escritura trajo aparejadas transformaciones en las prácticas sociales y reconfiguraciones de los procesos comunicacionales; y, en consecuencia, cambios en la formación de quienes nos dedicamos a leer y escribir.

En este contexto y como se planteó en el apartado anterior, está en el centro de la escena la crisis del sujeto desde el cual fue pensada la enseñanza de la lectura y la escritura, tenemos otros modos de ser y de vivir. Paula Sibilia plantea en este sentido que “ahora tenemos los libros, la lectura y la escritura y todo lo otro: todas son construcciones históricas. El mundo contemporáneo no necesita lectores sino otra cosa”<sup>20</sup>, sumándose a esta crisis del sujeto, como plantea Anne-Marie Chartier (2008), “una crisis «cultural» nacida de la competencia entre antiguos y nuevos medios”: se volvieron a valorizar las formas de transmisión oral y visual de los saberes y estos conviven con la cultura del libro, las cartas, el papel y el lápiz, la lectura silenciosa, la lectura en voz alta y todo lo que implican las TIC y las nuevas aplicaciones online. Maite Alvarado (2004) afirma que esta crisis afecta fundamentalmente al libro como soporte y a las prácticas vinculadas con él.

En este paisaje, las instituciones educativas son parte de aquella cultura del libro. Y hoy la alfabetización sigue siendo uno de los ejes centrales de la acción educativa, pero este concepto/práctica ha cambiado y se deben incluir otros contenidos y, sobre todo, definir otros objetivos sociales. “Entre

---

<sup>20</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=ecoWNeAJHyQ>

los años 1850 y 1950 nadie la reprochaba a la escuela por no hacer su trabajo de instrucción elemental. En general, los objetivos sociales parecían alcanzados: la alfabetización permitía fácilmente leer el diario en voz alta e intercambiar cartas con la familia lejana” (Chartier, 2008). En la Educación Superior también los objetivos han cambiado.

Leer y escribir son construcciones histórico-sociales, prácticas que se van transformando a lo largo del tiempo, que van cambiando de autores, de finalidad, produciéndose en espacios y tiempos diferentes, y teniendo distintos soportes materiales o tecnologías de la palabra, es decir, conformando lo que Héctor Ruben Cucuzza (2002) llama una escena de lectura diferente: “el lugar donde se realiza/materializa lo escrito como práctica social de comunicación”.

“Sabemos que la concepción más extendida hoy de la lectura y la escritura tiene su origen en la escuela y en las prácticas con el texto escrito que ella promueve o ha promovido históricamente”, plantean Maite Alvarado y Adriana Silvestri (2003). Y continúan: “Sabemos, también, que esa concepción y esos modos de relación con el escrito se originan en el medioevo y están estrechamente vinculados con ciertas transformaciones en el soporte material de los textos que facilitaron el acceso más directos al sentido, sin la mediación de la voz” (Ibíd.).

Desde una perspectiva histórica, la escritura fue cambiando sus funciones a la vez que se producían una serie de transformaciones materiales, tanto en el soporte como en las herramientas para escribir: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros. “Entre el rollo de papiro y la pantalla de la computadora ha habido una serie de mutaciones en el soporte material del texto que han incidido en los modos de leer y escribir” (Alvarado, 2004). Primero apareció el rollo o volumen que era un pergamino que permitía solo la escritura continua horizontal o verticalmente. En el Siglo I se inventó el códice o codex, que era un documento en formato de libro (con páginas o foliado) pero manuscrito. En el

Siglo XII se sumó la separación de las palabras. Hasta ese momento, no había segmentación en palabras. En este sentido, múltiples transmutaciones sufrieron los primeros textos de arcilla o de papiro hasta convertirse en libros reproducibles, transportables, fácilmente consultables, escritos en las nuevas lenguas desprendidas del latín imperial y hegemónico. Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir.

El término alfabetización apareció por primera vez en 1948<sup>21</sup>, conceptualizándolo más allá de la simple lectoescritura y pretendiendo la capacitación del adulto para que desempeñe "con dignidad su papel de ciudadano y haga buen uso de los derechos que le corresponden en su calidad de tal" (Estrada y Viveros, s/f). En la década del `50 se consideraba alfabetizada a "la persona capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla de su vida cotidiana" (UNESCO, 1951). Una década más tarde, se empezó a relacionar las habilidades de lectura y escritura con las exigencias del contexto acuñándose el concepto de "alfabetización funcional" que vinculaba la alfabetización al desarrollo socioeconómico (citado en Letelier, 2008).

Durante muchos años se ha entendido la alfabetización desde una perspectiva estrictamente psicológica como un conjunto cerrado y universal de destrezas y saberes: la alfabetización mecánica (correspondencia sonido-letra, capacidad de oralizar un escrito, etc.), la alfabetización funcional (localizar datos útiles, distinguir ideas principales de detalles, etc.).

En 1965, en la Conferencia Mundial de la UNESCO, se modifica la noción de la alfabetización funcional y se señala que "la alfabetización más que un fin en sí mismo, debe considerarse como un medio para preparar al ser humano para desempeñar roles sociales, cívicos y políticos". Esta definición trasciende la noción de una alfabetización rudimentaria que se limita a enseñar a leer y a escribir. Se dice que el proceso mismo de aprender

---

<sup>21</sup> Tomado de Estrada y Viveros "Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita" (s/f).



a leer y escribir debe convertirse en oportunidad para adquirir información, conocimiento y práctica que pueda utilizarse en forma inmediata para mejorar la calidad de vida (citado en Kalman, 2000).

Como lo señalan Scribner y Cole (1978), estas creencias acerca de los beneficios cognitivos de la alfabetización han motivado que se abogue enérgicamente en pro de la alfabetización universal, cuyo objetivo no es sólo racionalizado como un medio de avance material, sino algo más importante: un medio para transformar las mentes a fin de que participen en formas de actividad intelectual más elevadas.

Lo interesante de la postura de Scribner y Cole es que consideraron la posibilidad de que los beneficios de la alfabetización fueran en realidad funcionalmente específicos, en el sentido de pensar a la alfabetización como una actividad o práctica: la manera en que la alfabetización incidirá sobre el pensamiento dependerá de las características particulares de la alfabetización que se practica.

A fines de la década del 80, los estudios etnográficos plantean el concepto de alfabetizaciones múltiples. Y para inicios de esa década el “Informe final del Seminario Taller sobre Alfabetización y Educación de Adultos” de Asunción, Paraguay (1981), menciona dos tipos de alfabetización. Por un lado, la alfabetización institucionalizada (formal) asociada a centros de alfabetización. Y, por el otro, la alfabetización no formal, con activa participación de otros sectores: policiales, instituciones universitarias y religiosas, comunidades organizadas, con apoyo de medios de comunicación social. Es decir, **ya comienza a esbozarse una alfabetización relacionada con los medios y se deja atrás la identificación de alfabetizar con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura y se le conecta con el dominio (descodificación-recodificación) de los diversos lenguajes a través de los cuales se expresan y organizan las relaciones sociales y los conocimientos.**

Recordemos, por lo pronto, que la escritura es una tecnología (Williams, 1981), una tecnología de la palabra: “la escritura, la imprenta y la computadora son, todas ellas, formas de tecnologizar la palabra” (Ong, 2006).

El concepto de alfabetización se puede traducir mejor en el contexto inglés con el concepto “literacy” que designa no sólo a la acción de alfabetizar sino a todo lo que implica en lo social los avances en la comprensión y dominio de códigos. Como con la introducción de nuevas tecnologías que afectaron especialmente la comunicación se desmitificó la escritura como único código, se ha hablado de alfabetismos o analfabetismos en plural para designar la referencia a múltiples códigos. En este sentido, la alfabetización incluye el saber procesar la información en cualquier soporte o código de esta cultura mundial naciente.

En 2003, UNESCO establecía que la "alfabetización es más que leer y escribir. Es más cómo nos comunicamos en sociedad. Esto es acerca de las prácticas sociales y sus relaciones, acerca del conocimiento, lenguaje y cultura. Alfabetización es una herramienta para el aprendizaje, además de una práctica social que se usa para incrementar la opinión y participación individual y de comunidad en sociedad. Alfabetización es la llave en el desarrollo social. Alfabetización es conocimiento-creación, almacenamiento, recuperación y transmisión y conocimiento asociado a la comunicación global”.

Es interesante, para esta historia de las concepciones de alfabetización, tomar el texto del 2001 de David Bawden “Information and Digital Literacy: A review of concepts” donde analiza los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital, con todas sus variantes intermedias y propone diferentes tipos de alfabetizaciones necesarias para convivir con las nuevas tecnologías.

En una primera parte, agrupa las **alfabetizaciones basadas en destrezas**, las cuales no necesariamente tienen que ver con las TIC: uso de bibliotecas, participación de las mismas en procesos de alfabetización tradicional; destrezas para mantener una actitud crítica en la evaluación de la

información que se obtiene a través de medios masivos de comunicación (radio, TV, prensa, Internet); para el uso y conocimiento del ordenador, las telecomunicaciones y los sistemas de información electrónica para valerse de ellos en la sociedad de la información.

Posteriormente, aborda el concepto de **alfabetización informacional**, que surge como resultado de la transformación de los servicios bibliotecarios tradicionales debida a la introducción de las TIC, el cual se define, de manera general, como el conjunto de destrezas para acceder, evaluar y utilizar la información proveniente de diversos tipos de fuentes (no únicamente la existente en formatos digitales) en la resolución de problemas y toma de decisiones: saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética (Cilip, 2004, citado en Gómez, 2005).

En esta línea, Shetzer y Warschauer (2000) sugieren el término **alfabetización electrónica** (electronical literacy) que incluye la habilidad para encontrar, organizar y usar información (lo que ellos denominan informational literacy), además de todas las necesidades de lectura y escritura que impone el ED<sup>22</sup>. Otros autores hablan de **alfabetización tecnológica** refiriéndose a la capacidad de manejo de tecnología de la información, para lo que se requieren habilidades más específicas. Pinto (s.f.) la plantea como un reto de la alfabetización informacional, ya que implica el conocimiento básico de las herramientas de localización, recuperación y difusión de la información.

---

<sup>22</sup> En concreto identifican tres grandes componentes en esta competencia:

- Comunicación. Corresponde a las destrezas para interactuar a través de los medios tecnológicos que presentan un sistema alternativo de reglas y protocolos interactivos: se usan géneros nuevos, con estructuras discursivas, registros o fraseología diferentes a las orales o escritas.
- Construcción. Correspondería a la denominación tradicional de escritura con tres matices relevantes: se pasa del ensayo convencional al hipertexto, del lenguaje verbal al objeto multimedia y del autor a la co-construcción de textos o coautoría.
- Investigación. Correspondería a las destrezas para poder navegar por la red, tomando los rumbos adecuados para llegar a los destinos deseados: saber sitios, desplazarse a través de su compleja estructura, saber evaluar críticamente la validez, fiabilidad y utilidad de los datos conseguidos, o saber interpretar tanto formas verbales escritas, como auditivas, visuales o gráficas.

En el último apartado, Bawden define el concepto de **alfabetización digital** como la capacidad para leer textos de hipertexto y multimedia, diferenciándola de la alfabetización informacional **valorando la doble naturaleza de Internet que permite al usuario, además de acceder a la información, comunicarse, difundir y publicar ideas**. Reconoce varias formas de alfabetizaciones digitales, que de alguna manera se complementan: la alfabetización en redes, que permite desarrollar la capacidad de identificar, acceder y utilizar la información electrónica; la alfabetización en Internet, que se refiere a las destrezas para la promoción del aprendizaje relacionado con la utilización de información en Internet mediante el uso de herramientas como el correo electrónico, las listas de correo (listservs), búsqueda de información en bases de datos en línea y en World Wide Web; la hiper-alfabetización como la recopilación de conocimiento en grandes volúmenes de texto en formato de hipertexto; y, por último, la alfabetización multimedia, generalmente usada como sinónimo de alfabetización digital, que se refiere a las capacidades de adquisición de conocimiento a partir de la información que se presenta por medios alternativos y se examinan de manera interactiva, con lo que se “vuelve a capturar la expresividad de las culturas orales” (Lanham, 1995, citado en Bawden, 2001).

### Revisión de los conceptos de alfabetización digital

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Alfabetizaciones basadas en destrezas           <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Alfabetización bibliotecaria</li> <li>□ Alfabetización en medios</li> <li>□ Alfabetización informática</li> <li>□ Alfabetización en Tecnologías de la información</li> <li>□ Alfabetización electrónica</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Alfabetización informacional           <ul style="list-style-type: none"> <li>□ En el aprendizaje</li> <li>□ Instrucción bibliográfica</li> <li>□ Información empresarial</li> <li>□ Documentación</li> <li>□ Sociedad de la Información</li> <li>□ Alfabetización <i>per se</i></li> </ul> </li> <li>■ Alfabetizaciones digitales           <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Alfabetización en redes</li> <li>□ Alfabetización en Internet</li> <li>□ Hiper-alfabetización</li> <li>□ Alfabetización multimedia</li> </ul> </li> </ul>
--	--



Hoy “se habla de alfabetizaciones emergentes, y también de alfabetizaciones múltiples para referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas. Entre esas alfabetizaciones, se menciona a la alfabetización digital y la alfabetización mediática, pero también a la alfabetización ciudadana, la económica, e incluso la emocional. Algunos critican este uso desmedido de la metáfora de la alfabetización, y argumentan que ella debería restringirse a la adquisición y competencia en ciertos lenguajes” (Dussel y Southwell, 2007).

Esta imprecisión terminológica se debe a una gran diversidad de conceptos: electronic literacy: Warschauer (1999), Topping (1997); e-literacies: Kaplan (1995); online literacy, computer literacy: Bolter (1991); digital literacy: Handa (2001) screen literacy, media literacy: Braun (2002), entre otros. Cassany (2002) plantea al respecto que “en español se ha propuesto escrituralidad (como alternancia a oralidad), literacidad o alfabetización, entre otros. Emilia Ferreiro (1999), directora de una colección de monografías traducidas y originales sobre esta cuestión, sugiere usar cultura escrita y alfabetización, según los contextos; la primera permite incluir los variados sentidos de literacy y la segunda presenta la dificultad de vincularse excesivamente al alfabeto, con las dificultades que esto supone de alfabetizar en un sistema no alfabético.

Alfonso Gutiérrez en su libro *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas* (2003) reconoce cuatro transformaciones del concepto de alfabetización a partir de la introducción de la TIC en procesos educativos, que se resumen en la tabla siguiente:

## Bases para la transición del concepto de alfabetización

Transformación	Bases
1	Reconocimiento de la diversidad de textos, funciones y propósitos.
2	Reconocimiento de la relación entre alfabetización y pensamiento.
3	Reconocimiento del parecido entre la escritura y otras formas de representación simbólica de los medios de comunicación.
4	Reconocimiento de la naturaleza social y colaborativa de la lectoescritura.

En este marco, la expresión crisis de lectura plantea que con las nuevas tecnologías (el trabajo con las computadoras, la comunicación por Internet) alumnos muy buenos que siguen estudios técnicos o superiores — que son los futuros ejecutivos de empresas y dirigentes políticos— no son para nada “lectores” en el sentido tradicional del término” (Chartier, A.M., 2008).

En este marco, Alejandro Piscitelli (2005) plantea una revisión crítica de la noción de hipertexto y de las consecuentes nociones de lector y de autor propias de las prácticas de lectura y escritura que Internet permite. **¿Hasta dónde llega la “actividad” del lector? ¿Se trata de un rol verdaderamente activo que lo convierte en autor? ¿Desaparece el autor o, más bien, “hiperconduce” el texto de manera de prever innumerables posibles rutas del lector?**

En este mapa, no hay que dar por dada, en el nivel superior, ni la enseñanza de la lectura y la escritura ni las situaciones comunicacionales que crean las TIC. En cada nivel educativo las situaciones comunicativas son distintas, los objetivos son otros y eso debe también enseñarse. Como plantea Andrea Britos: cada contexto universitario tiene “su propia especificidad y complejidad dadas” (2012). Lo mismo con las TIC. Nuestros alumnos pueden usarlas para chatear, para el Facebook, pero por ahí no para mandarle un

mail, por ejemplo, a un docente. No sólo basta con conocer la normativa del lenguaje, sino que hay que tener competencias para "ubicarse" en la situación comunicativa. Estos procesos no se adquieren solos.

En este sentido, "la relación entre prácticas y representaciones nos permite, como vemos, poner en movimiento ciertas relaciones naturalizadas sobre los vínculos entre identidades profesionales y modelos de formación" (Britos, 2012).

Quedarse con el marco de referencia de la pedagogía tradicional obstaculiza reflexionar sobre esta compleja articulación entre lectura/escritura y las nuevas condiciones socioculturales e impide a las instituciones educativas incorporar cambios sociales y tecnológicos.

En el nivel superior los objetivos han cambiado y el tema de la lectura y la escritura en el contexto universitario ha adquirido fuerte presencia en la última década en la agenda internacional. Nuestro país, y aquellos que forman parte de la región, no han quedado afuera de esto y desde hace más de una década numerosas universidades e instituciones de formación superior se suman a la preocupación por las dificultades en las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos.

Más allá de la especificidad de nuestra disciplina, en nuestra región, para dar respuesta al problema de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Superior, la línea de la **alfabetización académica** con origen en el contexto anglosajón, han tenido un fuerte desarrollo y expansión. Tanto en la investigación en contexto como en el desarrollo de propuestas de intervención este enfoque es uno de los que más reflexión ha producido en los últimos tiempos.

Bajo el concepto de alfabetización académica - alfabetización referida al uso de alfabetización con diferentes propósitos - se cobija la explicación de una necesaria inclusión y desenvolvimiento adecuado de los alumnos en un ambiente letrado: los alumnos deberán poseer la capacidad de desempeñar de la mejor forma en este ambiente.

La fuerza de este concepto radica en que cuestiona que “la adquisición de la lectura y la escritura se completen en algún momento” (Carlino, 2009). En este sentido, hablar de lo académico plantea una dimensión entre otras en el hacer profesional del comunicador: aquella vinculada con la producción y apropiación del conocimiento dentro de nuestro campo.

La propuesta de alfabetización académica argumenta, entonces, la necesidad de introducir la reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje en tanto esto permite atender a los aspectos discursivos de los escritos y, al mismo tiempo, las características del contexto social y situacional en el que se llevan a cabo la lectura y la escritura: “géneros y textos específicos como eje de trabajo y prácticas de lectura y escritura contextualizadas son algunos de los elementos que orientarán las propuestas de enseñanza y marcarán el paso de los trayectos formativos hacia un horizonte profesional” (Britos, 2012).



**IV- DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS  
DE LAS EXPERIENCIAS LLEVADAS A CABO**

#### 4. 1. ¿Qué es el *Google docs*? Un posible espacio de alfabetización en entornos digitales

---

En cuanto al **estudio de la escritura en entornos digitales o electrónicos**, Cassany establece, como ya se planteó, tres grandes orientaciones. El análisis del discurso mediatizado por ordenador, los estudios sobre las tecnologías escritas de la información y la comunicación y los **estudios sobre alfabetización en entornos digitales**.

Esta tercera orientación es la elegida para analizar el trabajo realizado con el *Google docs* ya que tiene como rasgo central su vinculación con el campo educativo y, entre variados trabajos<sup>23</sup>, establece estudios empíricos y comparativos sobre los cambios procedimentales y cognitivos que está provocando el uso de procesadores de textos, en este caso, uno conectado a Internet, como lo es el *Google docs*.

En la comisión del Taller de Comprensión y Producción de Textos I que yo coordino con dos ayudantes-alumnos avanzados de la carrera trabajamos en los segundos cuatrimestres del 2010 y 2011 con el *Google docs*.

Esta es una herramienta de la Web 2.0 similar al procesador de textos de escritorio de Microsoft, pero que permite el trabajo online sobre documentos con colaboración en tiempo real, escritura de textos desde cero o publicación de algo ya escrito (acepta distintos formatos: doc, xls, ppt, pdf), edición de archivos, **registro y comparación de las distintas versiones, especificación del usuario que hizo las modificaciones, posibilidad de volver a una versión anterior del documento**, acceso a los documentos en cualquier momento y desde cualquier lugar, posibilidad de invitar a otros usuarios para que puedan editar o ver los documentos, chatear con aquellos que estén editando o mirando el archivo, enviar por correo electrónico los mismos, etc. Cada usuario tiene un límite de 5000 documentos y presentaciones y de 5000 imágenes.

---

<sup>23</sup> Topping (1997), Hawisher y Selfe (1998), Warschauer (1999), *Lectura y Vida* (Cassany, 2000), entre otros.

Es importante remarcar la semejanza de la interfaz del *Google docs* (casi igualdad) con el procesador de textos de escritorio, ya que no requiere para su uso conocimientos tecnológicos avanzados y muchos de los alumnos ya vienen usando el procesador de textos de Microsoft o, su homólogo en el software libre, el Open Office Writer. Ambos programas se caracterizan por mostrar en pantalla una reproducción fiel de lo que se verá impreso, con una amplísima variedad de opciones de personalización y, teóricamente, un control absoluto sobre el resultado. El documento escrito responderá exactamente a aquellos parámetros que hayamos establecido. A esto se lo conoce como WYSIWYG (*What You See Is What You Get*), es decir, «lo que ves es lo que obtienes»<sup>24</sup>.

A parte del *Google docs* existen otros procesadores de textos en línea: [www.thinkfree.com](http://www.thinkfree.com), [www.ajaxwrite.com](http://www.ajaxwrite.com), Writely, etc; pero que no son similares al procesador de la PC.

*Google docs* es una de las aplicaciones Web 2.0 más populares. El concepto Web 2.0 nació en 2004 dando lugar, en la práctica, a una nueva forma de hacer las cosas más abierta y distribuida, más social y participativa. Con la Web 1.0 escasas aplicaciones ofrecían espacios abiertos de acceso, escritura y producción de contenidos de valor añadido en forma gratuita. La

---

<sup>24</sup> Hoy existe también otra tecnología que presupone una filosofía de trabajo diferente a la de los procesadores de texto habituales. LaTeX permite a quien escribe un documento centrarse exclusivamente en el contenido, sin tener que preocuparse de los detalles del formato ya que permite estructurar fácilmente el documento (con capítulos, secciones, notas, bibliografía, índices analíticos, etc.). De este modo, plantea una forma de tratamiento de textos diferente, tanto en su composición como en la forma en que estos se visualizan. Por ejemplo, tenemos una clase llamada "cita", configuramos sus características (fuente, sangrado, interlineado, etc..) una sola vez y, cada vez que insertemos una cita le aplicamos esta clase; obtenemos así un formato consistente para todas las citas de nuestros textos. Asimismo, tiene disponible estilos en función del tipo de documento (libro, artículo...) que se corresponden con una serie de estándares académicos. Existe además un estilo específico, la estrofa, para escribir poesía, otro para el código y un editor de fórmulas matemáticas. Con respecto a la visualización, lo que se muestra en pantalla se aproxima pero no es exactamente lo mismo que su versión impresa. Si escribimos una nota al pie, en pantalla veremos un pequeño recuadro con las palabras Nota al pie, y al hacer click sobre él esta se despliega. Si activamos la previsualización, veremos la misma nota con su forma tradicional a pie de página en un tamaño de fuente menor. Esto mismo ocurre con las anotaciones, referencias al margen e índices de contenidos. De cara a la lectura y modificación en pantalla, resulta infinitamente más cómodo. (Tomado de <http://www.versoblanco.com/2009/03/escritura-y-procesadores-de-texto.html>. última fecha de consulta 13 de enero de 2013)

base de participación de los anteriores productos era muy limitada: correos del staff, formularios de contacto y poco más. Hoy la web se está convirtiendo en un enjambre de redes sociales temáticas y en una plataforma de pleno derecho sobre la que se asienta toda una nueva generación de aplicaciones.

Retomando el artículo de Tim O'Reilly (2005) titulado "What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for de Next Generation of Software"<sup>25</sup>, Hugo Pardo Kuklinski (2007) plantea siete principios constitutivos de las aplicaciones Web 2.0 y Google cumple a rajatabla los preceptos de esta forma de hacer Internet.

El primero de ellos es el cloud computing o computación en la nube, un paradigma que consiste en la oferta de servicios de computación a través de Internet. La información, por tanto, se traslada de los discos duros de los ordenadores a la nebulosa virtual: la web como plataforma. El *Google docs* es una plataforma en línea con un sistema de almacenamiento seguro que permite subir y guardar documentos en distintos formatos, presentaciones e imágenes sin tener que dejar una copia en un disco duro local<sup>26</sup>. Aunque no existen cifras exactas, se realizan copias de seguridad de los datos casi con la misma frecuencia con la que los mismos se modifican.

El segundo principio es el de la inteligencia colectiva o saber compartido. Los usuarios dejan de ser consumidores para ser servidores, co-

---

<sup>25</sup> "Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software". Disponible en español en <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com>.

<sup>26</sup> Los documentos, las hojas de cálculo y las presentaciones tienen algunos límites, al igual que los archivos que uno puede subir al Google docs desde su PC. Documentos: 1.024.000 caracteres, independientemente del número de páginas o el tamaño de fuente. Los archivos de documento subidos que se conviertan al formato de Google docs no pueden ocupar más de 2 MB.

Hojas de cálculo: 400.000 celdas, con un máximo de 256 columnas por hoja. Las hojas de cálculo subidas que se conviertan al formato de Google docs no pueden ocupar más de 20 MB y deben tener menos de 400.000 celdas y de 256 columnas por hoja.

Presentaciones: las presentaciones creadas en Google docs pueden tener hasta 50 MB, lo que equivale a unas 200 diapositivas. Los archivos de presentación subidos y convertidos al formato de presentaciones de Google docs también pueden tener hasta 50 MB.

Cada usuario recibe una cuota gratuita de almacenamiento de 5 GB para sus archivos y puede comprar espacio adicional de Google docs para subir archivos de mayor tamaño.

Datos tomados de: <http://support.google.com/drive/bin/answer.py?hl=es&answer=37603>. Última fecha de consulta: 13 de febrero de 2013.

desarrolladores. Se pasa del consumo de contenidos hacia una fase en que los contenidos se generan por usuarios sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados. Wikipedia es uno de los productos más representativos: “un medio ambiente igualitario con sentido de neutralidad entre pares”. Sin embargo, también es el caso más representativo para ver algunos problemas de esta participación. Todos los participantes se encuentran al mismo nivel y no hay filtros de entrada de contenidos, sino de salida -es la comunidad quien determina la relevancia del contenido. Esto hace que la figura del editor y algunas otras jerarquías queden totalmente trastocadas. En el caso del *Google docs*, una de sus particularidades es que posibilita la edición de contenidos de manera colectiva y colaborativa –hasta 10 personas pueden editar un documento al mismo tiempo y se puede compartir un documento con hasta 200 personas- estableciéndose, a diferencia de Wikipedia, tres jerarquías de usuarios que permiten distintos usos y habilitan a distintas tareas sobre los textos.

**- Propietarios:**

Pueden editar documentos, así como invitar a otros colaboradores y lectores.

Pueden eliminar documentos y retirar la autorización de acceso a colaboradores y lectores, siempre y cuando el archivo se elimine definitivamente de la papelera de reciclaje.

**- Colaboradores:**

Pueden editar documentos.

Pueden invitar o eliminar a otros colaboradores y lectores (si el propietario les ha dado este permiso).

Pueden exportar a su disco duro local una copia del documento (también si el propietario les ha dado este permiso).

- **Lectores:**

Pueden ver sólo la versión más reciente de un documento, pero no pueden realizar cambios.

Pueden exportar a su disco duro local una copia del documento (si les está permitida esta opción).

El tercer principio de la Web 2.0 es que lo valioso son los datos, ya que el software es un recurso abierto/Open Source y de fácil implementación.

En esta misma línea, el cuarto es la ruptura “con el software cerrado con derechos de uso y bajo el principio de la obsolescencia planificada” (nuevas versiones de menor calidad), sumándole la posibilidad de almacenar datos y compartirlos en una comunidad colaborativa: el movimiento por acceso abierto/Open Access, copyleft<sup>27</sup>, software libre, licencias Creative Commons<sup>28</sup>, libros electrónicos, los servicios de descarga (Napster, Taringa), entre otras tecnologías que transforman los modelos de producción, circulación y acceso al conocimiento. Los repositorios, por ejemplo, se sustentan fundamentalmente en que los propios autores depositen sus trabajos, generándose un autoarchivo.

---

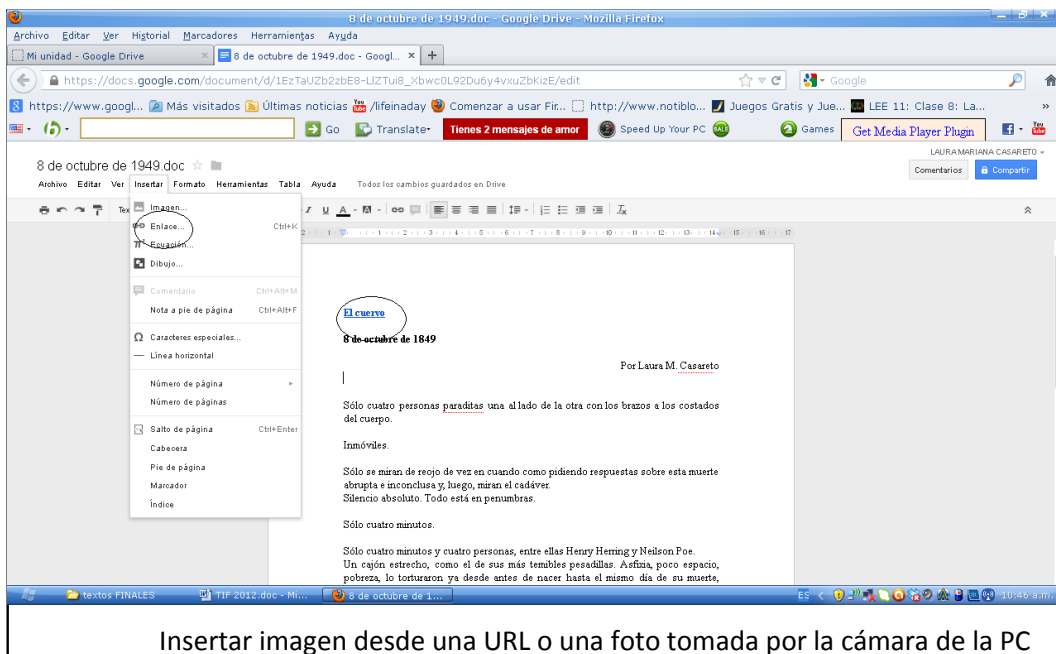
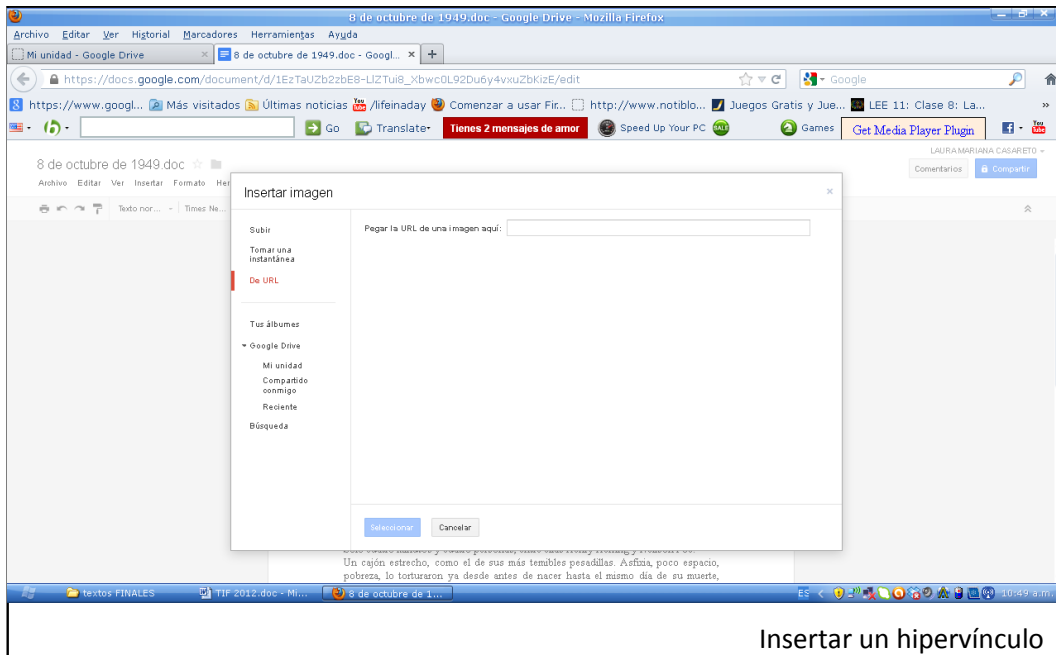
<sup>27</sup> Este término surge en las comunidades de software libre como un juego de palabras en torno a copyright: "derecho de autor", en inglés (literalmente: "derecho de copia"). Se puede traducir por "izquierdo de autor", aunque esta propuesta no refleja otro sentido de *left* en inglés: pretérito del verbo dejar. Se considera que una licencia libre es copyleft cuando además de otorgar permisos de uso, copia, modificación y redistribución de la obra protegida, contiene una cláusula que impone una licencia similar o compatible a las copias y a las obras derivadas. Los partidarios del copyleft lo proponen como alternativa a las restricciones que imponen las prácticas tradicionales de los editores y de la industria del entretenimiento al ejercer los derechos patrimoniales que detienen y gestionan para los autores, a la hora de autorizar hacer, modificar y distribuir copias de una obra determinada. Se pretende así ofrecerle a un autor la posibilidad de liberar una obra, escogiendo una licencia libre que permita su utilización, copia, modificación y redistribución, al mismo tiempo que, mediante el copyleft, se garantiza que se preserven estas libertades para cualquier receptor de una copia, o de una versión derivada.

<sup>28</sup> Inspiradas en el software libre, surgieron en 2002 (en octubre de 2005 se lanzaron para la Argentina) las licencias Creative Commons. Estas permiten al autor decidir la manera en la que su obra va a circular en internet, entregando libertad para citar, reproducir, crear obras derivadas y ofrecerla públicamente, bajo ciertas diferentes restricciones. Flacso Virtual es la primera institución de enseñanza superior de excelencia que plantea un plan de investigación, implementación y uso intensivo de este tipo de licencias en América Latina.

El quinto principio de la Web 2.0 es el de la sindicación –que consiste en el etiquetado de contenidos de aplicaciones Web para su distribución automática a través de diferentes plataformas- y la simplicidad. En este sentido, el *Google docs* permite fácilmente compartir archivos por mail o publicarlos en páginas Web o en varios sitios de blog (*Blogger, metaWeblog, MovableType*), proporcionándonos una URL. Publicar un documento en *Google Docs* es, como se dice coloquialmente, colgarlo en Internet. Al publicarlo, permitimos que nuestro documento pueda ser visto por cualquier usuario de internet que conozca su dirección, como si de una página web se tratase. La diferencia entre acceder al documento de este modo, y hacerlo como lector invitado, es que el lector tiene disponibles las opciones de impresión y de guardarlo como uno de los formatos soportados. Las publicaciones que hagamos desde el *Google docs* también pueden ser actualizadas desde la misma aplicación. Sin embargo, estos documentos publicados no aparecerán en ningún índice de búsqueda, para que ningún programa pueda obtener estos archivos, es decir, para protegerlos.

El sexto, es que la utilización de estas aplicaciones no se limita a las computadoras. Y, por último, el gran valor que adquieren la intercreatividad y las experiencias de los usuarios y la formación de comunidades en línea. en este caso, el *Google docs* te permite compartir los textos y trabajarlos colaborativamente.

Habría que agregar, como característica de Internet, la posibilidad de combinar distintos lenguajes. Manejar hoy en día Internet como herramienta implica saber integrar “distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.) en un único formato, de manera que el texto adquiere la condición de multimedia” (Cassany, 2002). El *Google docs* te permite insertar imágenes y enlaces o links en el texto, convirtiéndose en un texto multimedia.



En este mapa, el *Google docs* es un entorno digital propicio para trabajar con nuevas alfabetizaciones, definida como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes de variado tipo (técnico, lingüístico, cognitivo, social) necesarios para poder comunicarse efectivamente a través de las TIC (Cassany, 2002). La alfabetización digital, ya definida, hace referencia, entonces, al conjunto de prácticas comunicativas escritas



desarrolladas en este medio y al proceso de enseñanza / aprendizaje de las mismas.

El *Google docs* como entorno digital habrá de funcionar como un adecuado entorno de aprendizaje en tanto “lugar en el cual docentes y estudiantes pueden trabajar con fuentes que permiten dar sentido a formas de pensamiento y construir de manera reflexiva soluciones en torno a diferentes problemáticas. Un espacio en el que los estudiantes trabajan en forma colaborativa utilizando variadas herramientas y fuentes diversas de información con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje y encarar actividades de resolución de problemas” (Jonassem Pech y Wilson, 1998).

En este apartado, a través **de la descripción de los aspectos más relevantes de las experiencias llevadas a cabo**, se buscarán identificar los procesos cognitivos y procedimentales que se llevaron a cabo en la revisión de los textos propios y en las revisiones de los textos ajenos (de los otros compañeros): ¿Qué revisaron? ¿Qué cambiaron? ¿Qué comentaron? ¿Qué decisiones tomaron en el momento de la revisión de sus textos? ¿Encontraron herramientas en *Google docs* para resolver estas cuestiones? ¿En qué sentido esta aplicación mejora la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura? ¿Qué pasó concretamente en estas experiencias? ¿Usaban anteriormente el Word del escritorio para escribir o cómo lo hacían? ¿Qué significó propiamente en sus textos compartirlos con todos sus compañeros? ¿Cuáles podrían ser las futuras líneas de acción en el taller, teniendo como base esta experiencia? ¿Qué habilidades discursivas y cognitivas se promovieron en estas prácticas con el *Google docs*?

## 4. 2. Propuesta general de trabajo

---

Durante la primera parte del año se trabajó en el Taller de Comprensión y Producción de Textos I a la “manera tradicional” (ver la manera descrita en el apartado 2. 2. Algunas notas sobre el contexto de intervención). Se dejó para los segundos cuatrimestres de 2010 y 2011 la incorporación del *Google docs* ya que para llegar al aprendizaje colaborativo que posibilita esta aplicación no sólo se requiere el trabajo en conjunto, sino también cooperar, tener responsabilidad y compromiso, interdependencia positiva (los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común). En este sentido, la comunicación y la negociación son claves en el trabajo con *Google docs*, así como la participación de todo el grupo. En los segundos cuatrimestres, las comisiones ya estaban habituadas al mecanismo del taller, ya estaban consolidados los grupos y las relaciones entre pares. De este modo, el trabajo con el *Google docs* iba a resultar más efectivo.

En todas las clases, se trabajó en el aula con una *notebook*, desnaturalizando el preconcepto de que nuestros alumnos son nativos digitales, es decir, que saben manejar las nuevas tecnologías. Asimismo, hay que considerar que no son un conglomerado homogéneo, en el sentido, de que las experiencias previas de cada uno y sus propios procesos de socialización tecnológica construyen diversos contextos de apropiación de la cultura Internet que se ve plasmada en estas experiencias. En este marco, organizar el grupo de trabajo y atender a las distintas demandas (brecha) entre los alumnos fue lo más complicado de la tarea para los ayudantes y para mí, la docente.

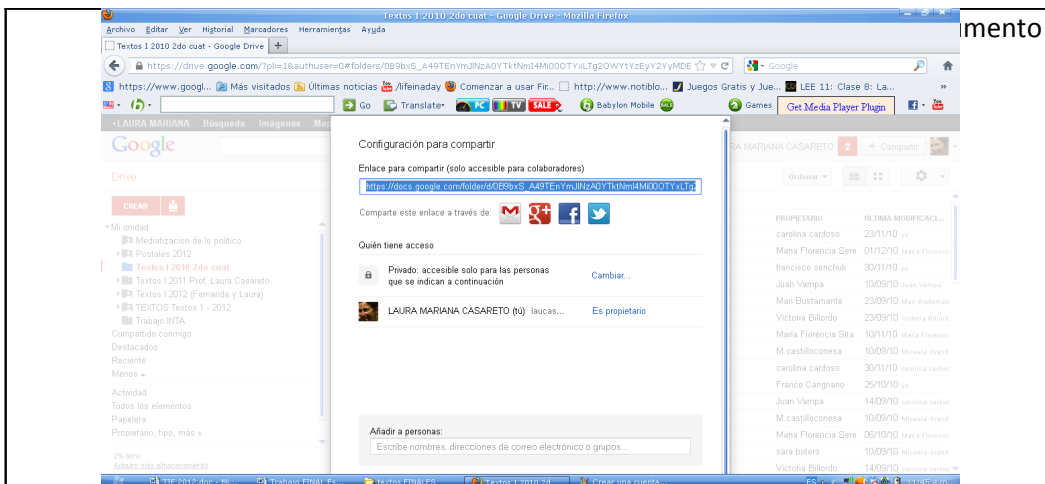
Lo primero que hicimos fue sacarnos una cuenta en Google para cada uno o crear un usuario de Google con una cuenta de correo ya existente (cualquier sea: hay que tener en cuenta que una cuenta de Gmail es una cuenta de Google, sin embargo, una cuenta de Google no tiene que ser

necesariamente una cuenta de Gmail). Cuando realizamos esta actividad, muchos alumnos no sabían sacarse una cuenta de mail o realizar este registro.



The image shows a screenshot of a Mozilla Firefox browser window displaying the Google Accounts creation page. The browser's address bar shows the URL: <https://accounts.google.com/NewAccount?continue=https%3A%2F%2Fdrive.google.com%2F%3Fpli%3D1%23&followup=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F%3Fpli%3D1%23>. The page title is "Cuentas de Google". The main heading is "Google cuentas" followed by "Crear una cuenta". Below this, there is a paragraph explaining that a Google account allows access to Google Docs and other services, with a link to "iniciar sesión aquí" if the user already has an account. The "Información obligatoria para la cuenta de Google" section includes three input fields: "Tu dirección de correo electrónico actual:", "Elige una contraseña:", and "Vuelve a introducir la contraseña:". The first field has a placeholder example: "Por ejemplo, myname@example.com. Se usará para iniciar sesión." The second field has a note: "Ocho caracteres de longitud como mínimo." and a link to "Seguridad de la contraseña". The third field is followed by a checkbox labeled "No cerrar sesión". At the bottom right of the page, there is a button labeled "Crear una cuenta de Google".

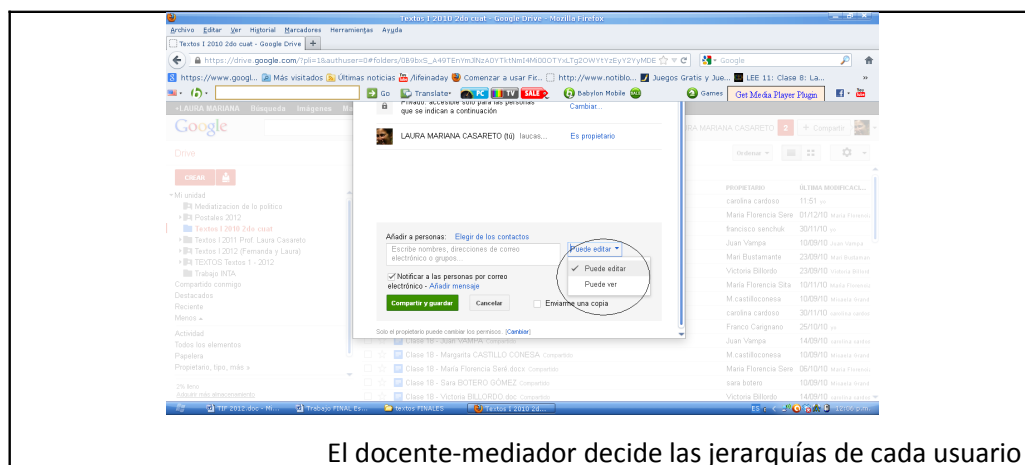
Los segundo fue que debía crear en mi usuario de *Google docs* una carpeta (“Textos I 2010 2do cuat” y “Textos I 2011 Prof. Laura Casareto”, en este caso) y compartirla con la comisión. Para compartir una carpeta, el propietario de la misma (el docente, para tener mayor jerarquía y poder de uso y de manejo de la aplicación), hay que hacerlo a través de las cuentas de Google registradas anteriormente. El *Google docs* trabaja con la lista de contactos del Gmail para hacer más fácil la carga de los mails y evitar errores, de todos modos, los mails que no sean de Gmail, deben ser subidos manualmente evitando errores de tipeo.



mento

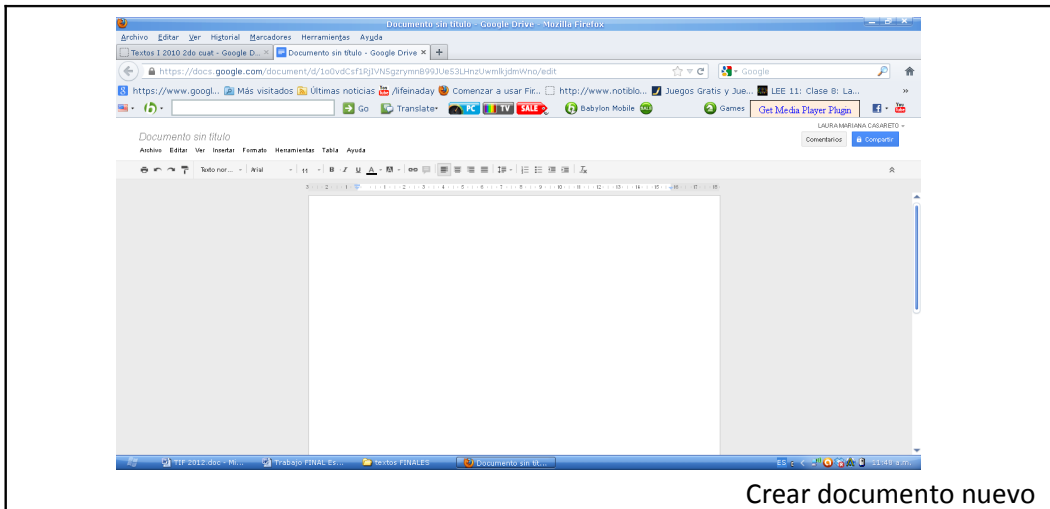
Asimismo, es el propietario de la carpeta quien decide que jerarquías tienen colaboradores y lectores del documento. En este caso, los alumnos podían ver, editar, bajarse los documentos y publicarlos, pero no así invitar a otros colaboradores y lectores ya que el trabajo sobre los textos fue cerrado para los alumnos de la comisión del taller.

En este sentido, el docente a cargo sigue teniendo un rol de mediador y de organizador de la tarea.



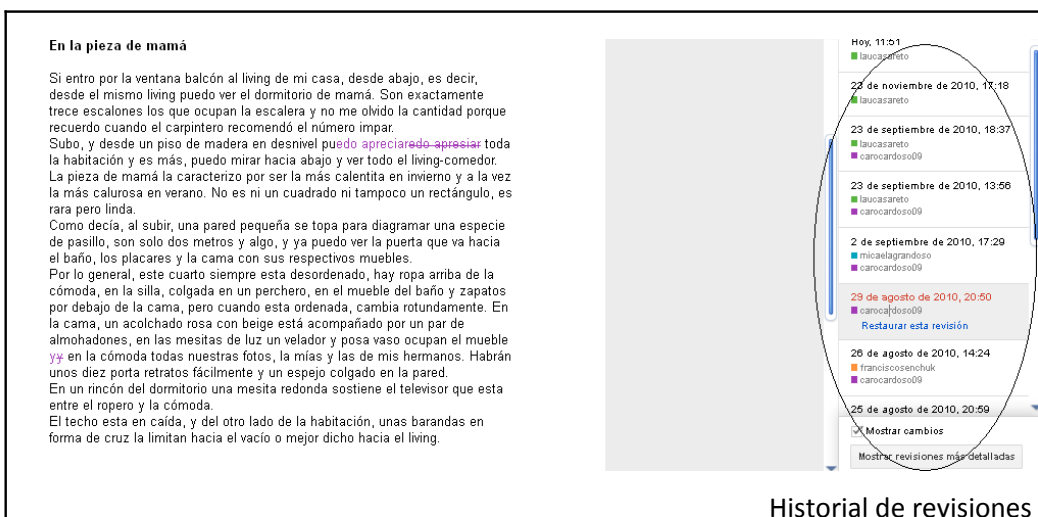
El docente-mediador decide las jerarquías de cada usuario

Lo tercero fue comenzar a subir los textos de los alumnos en el *Google docs*. Cada clase los ayudantes y yo nos llevábamos los textos escritos en papel y los tipeábamos –tal cual estaban escritos, con sus errores y aciertos) en una hoja nueva del *Google docs* o en el procesador de textos de la PC para luego subir el documento al Docs.



Crear documento nuevo

Luego, realizamos todos juntos pruebas sobre el funcionamiento del *Google docs*. Modificábamos textos, los corregíamos, agregábamos comentarios, chateábamos con usuarios conectados, comparamos revisiones de los textos, etc. Además, les enseñé a los alumnos a trabajar con el “Historial de revisiones” que especifica el usuario que hizo las modificaciones, qué modificó y cuándo.

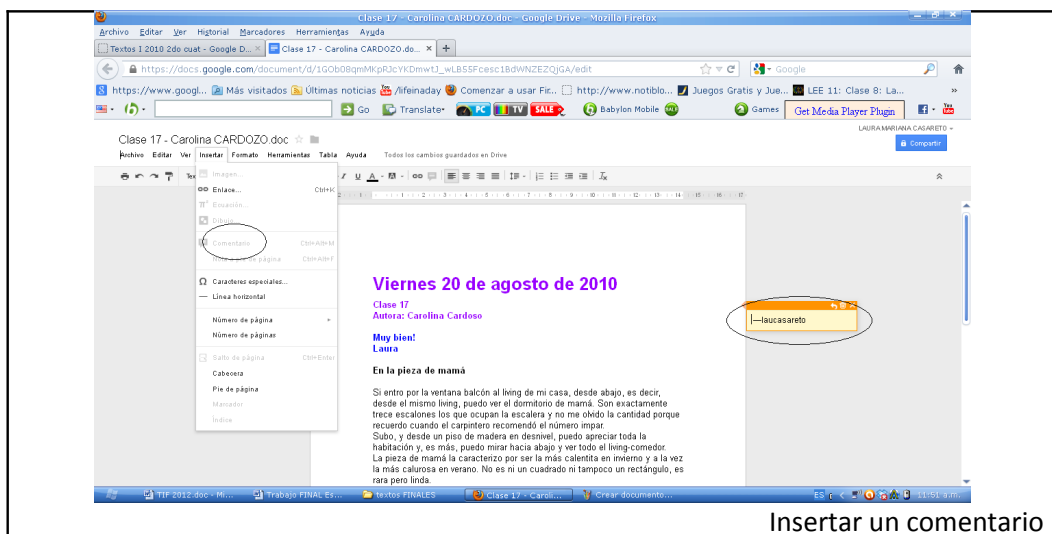


Historial de revisiones

De este modo, entre todos fuimos armando la propuesta de trabajo. Recordemos que en todo proceso de aprendizaje colaborativo es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir

el trabajo, las tareas a realizar. Así llegamos a establecer que cada alumno debía leer y revisar de cada clase, al menos, 3 textos de sus compañeros y agregar allí sus marcas a la manera de comentarios. Se tomó esta determinación de agregar las marcas como comentarios ya que son más visibles en el texto (figuran al margen), el alumno no modifica directamente el texto de su compañero (manera muchas veces invasiva de intervenir en el texto de otro). Asimismo se estableció que estos comentarios no debían ser sólo correcciones de normativa (aunque finalmente esto resultó siendo así mayoritariamente, pudiéndose inferir que están acostumbrados a recibir esas marcas por parte del docente), sino que se buscó, también, comentarios sobre los efectos del texto, sobre sus sentidos, sobre cómo mejorarlo.

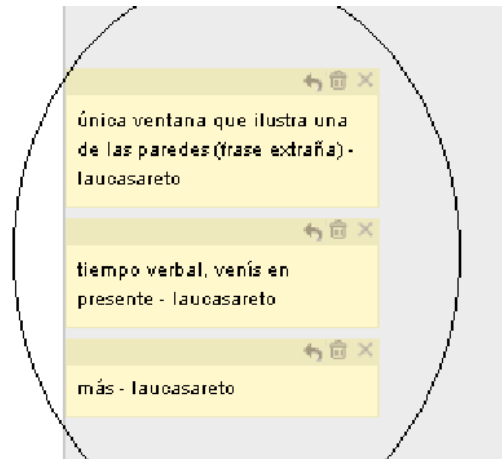
También se estableció que al finalizar el año de cursada, cada alumno debía presentar un texto final teniendo –eligiendo un texto de cualquier clase del taller- en cuenta las marcas efectuadas por sus compañeros.



Algunos de los comentarios realizados por el docente, los ayudantes y los propios compañeros de la comisión fueron:

Así las cosas tenían otra mirada, la  
 donde anteriormente posaban mis pies.  
 a que ventana que ilustra una de las  
 nada del exterior, dado que en toda la casa  
 que nos rodea al aire libre. Lo poco que  
 por la escalera que, por fuera del cuarto,

debiles me daba una nueva perspectiva.  
 enado y como yo lo quería ya era un placer.  
 endida, no era más que la sombra de  
 iluminada por el reflejo, que ingresaba  
 que paradójicamente no se abre-, el  
 lesde donde estaba viéndolo, acostado



Nunca estás más vivo que cuando estás casi muerto

Un par de ojos con los que he observado todo, brazos flacos sin fuerza cansados de levantarse, piernas agotadas, las ganas de seguir batallando se están acabando. ¡Mierda, no le veo sentido! Cada vez son más los soldados que mueren a mi lado, fusilados, desnutridos y enfermos. Nadie sabe cuando llegará el momento, se sigue peleando pero ya nos hemos olvidado del sentido por el cuál estamos acá. Te subes a un helicóptero sin saber que vas a bajar con vida, caminas decenas de kilómetros con tus compañeros que no creen llegar enteros a sus casas.

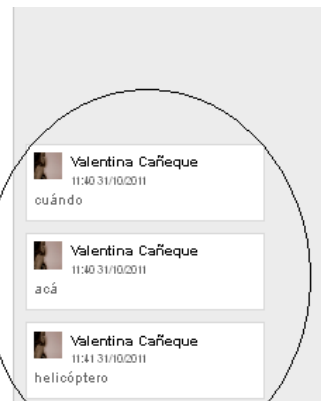
La fé está casi perdida, los días pasan y no tenemos noticias de nada de lo que pasa. Puede que la guerra haya terminado hace varias semanas pero nosotros seguimos acá, esperando que vengan por nosotros, esperando que digan lo logramos, ganamos la guerra, esperando, siempre esperando. Me di cuenta en la batalla que cuando ya no tienes más resto para seguir, cuando sientes que todo lo perdiste y que la muerte está cerca, hay siempre algo que logra levantarte y te hace sentir como nuevo. El último enfrentamiento cara a cara que tuvimos fue hace una semana, creo, recibí un tiro en el brazo, caí al piso y

La estufa estaba encendida al máximo, la habitación parecía un horno. Las persianas estaban cerradas, por lo que faltaba el aire.

El televisor, en una de las esquinas, colgaba sobre el parante. Encontrar su control remoto en este desorden era demasiado difícil. Me resigné a no encender el aparato.

Sobre el placard había muchísimas cajas, llenas de libros y juguetes de la infancia que habían pasado al recuerdo.

El piso del cuarto era un cementerio de zapatillas de todas las marcas y colores.



### 4. 3. Dimensiones de análisis

---

Con el marco teórico establecido como base –en una postura que no aísla epistemológicamente la teoría de la práctica ni la investigación de la acción educativa-, las prácticas con el *Google docs* llevadas a cabo se erigen a partir de concepciones tomadas acerca de la educación, de los sujetos y del conocimiento. Parten de una forma de hacer y de pensar la realidad, una forma de pensar la práctica social y, especialmente, la práctica pedagógica: “proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (Huberman, 1998)

En este sentido, es conveniente tomar aquí la noción de supuestos básicos subyacentes. Ésta hace referencia a representaciones individuales y sociales que se fueron construyendo a través de complejos procesos. Sanjurjo y Vera (1994) plantean que estos supuestos “sirven, entonces, para revisar nuestra práctica y hacerla más coherente con nuestros propios principios a partir de la objetivación de los mismos, de su explicitación y análisis crítico. Para poder analizar críticamente los fundamentos de las propuestas pedagógicas y didácticas”.

En esta línea, considero –pudiéndose tomar estas proposiciones como partes de una hipótesis- que el *Google docs* es un adecuado espacio de alfabetización en entornos digitales para los comunicadores sociales de acuerdo con las siguientes dimensiones:



## **Dimensión 1: Saber hacer**

Según el escritor y psicomotricista, Daniel Calmels, en nuestra cultura en general, y en algunos círculos de práctica profesional en particular, el conocer se valoriza más que el saber; se jerarquizan los conceptos que no tienen correspondencia con la práctica. “La palabra saber significa tener sabor, ejercer el sentido del gusto, o sea, haber probado” (Calmels, 1997).

Alicia Fernández, psicopedagoga, dice al respecto que la construcción del saber -"que da poder de uso"- surge de la articulación entre la experiencia directa y su reflexión teórica, posibilitando la apropiación de conocimientos. “El conocer es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o de máquinas, se enuncia a través de conceptos. En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experimentalmente, sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, casos clínicos. Así si alguien dice: 'Sé manejar' se supone que si se le proveyera un auto, podría salir manejando. Pero si dice: "Yo conozco cómo manejar un auto" hasta el mejor amigo dudaría en prestarle un auto" (Fernández, 1987).

En este sentido, el saber hacer tiene mucho valor en diversas situaciones sociales y, en educación, adquiere más valor a raíz del desarrollo tecnológico. El trabajo en el taller con el *Google docs* apuntó en esta dirección: que los alumnos conozcan esta herramienta y que la usen, prueben, pregunten, la experimenten, jueguen, exploren. Algo central es el uso concreto de esta aplicación, el tocar para aprender. Los alumnos habitualmente tienen pocos espacios de libertad y posibilidades de decir, hacer, pensar, tiempos para poner en uso.

Esta postura tiene como supuesto básico subyacente que se aprende haciendo, una metodología de aprendizaje de raíz constructivista donde el acento está puesto en el aprendizaje versus las posiciones de tipo

conductivistas donde el tilde está puesto en la enseñanza. Se une la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción.

Es pertinente retomar aquí algunos modelos pedagógicos relacionados con la comunicación que ya se esbozaron brevemente en el marco teórico.

En sus trabajos, Juan Díaz Bordenave (1976) identifica tres modelos educativos que fueron evolucionando a través del tiempo.

Un modelo centrado en los contenidos, en un marco de educación enciclopedista, denominada educación bancaria por Paulo Freire, donde la comunicación es unidireccional: emisor-mensaje-receptor.

Otro modelo centrado en los efectos, en un marco de educación como instrucción programada, también denominada por Mario Kaplún educación manipuladora, donde la comunicación es direccional, pero para verificar los resultados obtenidos.

Y, por último, un tercer modelo que se corresponde a la teoría de aprendizaje constructivista; un modelo pedagógico centrado en los procesos, en un marco educativo abierto a la participación para alcanzar la comunicación eficaz y eficiente.

Este último modelo es el que mejor se ajusta a la sociedad de la información y al uso productivo de las nuevas tecnologías en el aula.

Rodríguez Illera (2004) en su libro *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital* habla, en este sentido, de aprender haciendo o *learning by doing* lo que supone que el alumno se enfrente con problemas reales, que los impliquen personalmente, una enseñanza contextualizada.

Con el trabajo con el *Google docs*, entonces, frente a una noción más enciclopedista donde el docente (emisor) le enseña al alumno (receptor), se valora el lugar del docente como mediador y facilitador del aprendizaje y se pretende construir conocimiento a través de la práctica con esta aplicación y la interacción con los compañeros y el docente. Entonces nos encontramos con un replanteo de los papeles tradicionales que suelen jugar cada uno de los actores en el proceso educativo.

Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación de la Nación<sup>29</sup>, los aspectos diferenciados del modelo pedagógico centrado en los procesos son:

- Lugar del educando. Crítico. Desarrolla su propia capacidad de deducir, relacionar, elaborar síntesis. Es activo y libre.
- Lugar del educador. Dialogador, mediador. Trata que todo surja del descubrimiento del grupo. Aplica actividades que favorezcan la solidaridad y el aprendizaje colaborativo.
- Relación entre ambos. Relación democratizadora. Alto grado de participación e intercambio. El educador es un mediador y el alumno aprende a aprender.
- Función de la educación. Educación dialogadora y liberadora. Concepción problematizadora. Reflexión, intercambio, valorización.
- Tipo de comunicación. Interlocutiva. *Feed-forward*.
- Forma de participación del educando Interactiva. El alumno participa interactivamente en el proceso educativo, es libre para realizarse.
- Lugar de la creatividad. Muy importante. Se apunta a buscar y valorizar diferentes caminos para la resolución de problemas. Se incita a los alumnos a expresarse y producir sus creaciones libremente.
- Papel del error. No se sanciona. Se toma dentro del proceso de aprendizaje. Se trabaja y se construye a partir de él, ya que es un modo de comprender la realidad.
- Concepción del conflicto. Se llega al conocimiento por medio de la presentación de un conflicto cognitivo. Es asumido como fuerza impulsora problematizadora, no se elude.
- Función política. Democratizadora. Formación para la participación social. Enfatiza los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación.

---

<sup>29</sup> Tomado de *Internet como espacio educativo – Gestión de la Información*. Módulo III: “Sobre Internet en procesos de enseñanza-aprendizaje”. Colección educ.ar, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD4/contenidos/capacitacion/modulo-3/cd\\_apuntes3.html](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD4/contenidos/capacitacion/modulo-3/cd_apuntes3.html)

- Conocimiento. Se llega al conocimiento involucrándose, investigando, preguntando, problematizando y problematizándose.

## **Dimensión 2: Uso de dispositivos móviles en el aula**

Otro aspecto importante de estas actividades realizadas con el *Google docs* es que se captó la atracción que sienten los alumnos por otros soportes y medios de conocimiento que involucran otras dinámicas de recepción y captación, otro tipo de vínculo con la lectura, la escritura, sus compañeros, sus docentes, tales como teléfonos móviles, celulares, agendas electrónicas, *tablets*, *i-pods* y todo dispositivo de mano que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica (en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social funciona Wi-fi). Esto generó un acercamiento con ese sujeto informatizado, conectado, que “necesita volverse constantemente visible”, que “adecua su cuerpo y su modo de vida a esos artefactos (...)”, del cual nos habla Paula Sibilia (2011).

Los dispositivos móviles se han convertido en herramientas comunes (aunque no todos los alumnos tienen acceso a estas herramientas<sup>30</sup>), que ofrecen una amplia gama de efectos que pueden incluir la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto los estudiantes son capaces de contribuir más activamente al desarrollo de innovadores usos educativos de la tecnología, ya que ellos se entrelazan con otros aspectos de sus vidas en el aprendizaje espontáneo, la enseñanza de prácticas y la intersección con la vida cotidiana.

En este marco, “no deberíamos dejar pasar por alto que el potencial de los dispositivos móviles es cada vez mayor: no solo creció la diversidad de dispositivos, sino que también todo tiende a ser portable: las computadoras son cada vez más livianas, los celulares tienen mejores características técnicas, aparecieron y se difundieron las tabletas y los lectores de libros electrónicos (e-readers)” (Delgado y Venesio, educ.ar).

---

<sup>30</sup> *El problema es que mi computadora no es portátil y a mí me gusta escribir en lugares lindos, cómodos y luminosos.*

El *Google docs* fomenta una conexión entre aquello que los jóvenes se sienten motivados a hacer y aquello que como educadores consideramos tienen que aprender –saber-, en este caso, a leer y a escribir. Desde esta perspectiva, enseñar a leer y a escribir supone no sólo dominar las artes del mundo de lo escrito sino, particularmente, saber hurgar los modos en que nuestros alumnos ingresan habitualmente allí: qué leen, cómo leen, habitualmente en qué soportes escriben/editan sus textos, cómo construyen sus relatos, usan las herramientas de la Web 2.0 para leer y escribir.

Las posturas de los alumnos son disímiles en este punto. Para muchos la PC soluciona algunos problemas de la escritura manuscrita (la letra, la prolijidad, las tachaduras, la posibilidad de cortar y pegar y de reescribir, reestructurar el texto, etc.) y otros prefieren el papel.

- *Me resulta muchísimo más fácil con la PC. Creo que es por costumbre, por ser hijos de la tecnología también. Lo haces en menos tiempo, los errores son reversibles con una tecla (no se mancha toda la hoja como en la primaria).*
- *Por falta de costumbre, me resulta más difícil crear y editar textos en la PC, me siento mas cómoda escribiendo a mano.*
- *Antes escribía a mano y la conexión con el papel era otra, aunque suene demente. Después, cuando tuve la notebook, dejé de escribir a mano y directamente empecé a escribir todo acá. No creo que la escritura por estar mediada por la tecnología sea más fría, más bien creo que es una resignificación de la escritura tradicional y no creo que eso - necesariamente- tenga que cargar con un tinte peyorativo.*
- *Generalmente a mano, armando un borrador donde pueda tachar, borrar y reordenar y después con la idea armada ahí lo vuelco en la PC, depende del apuro y tiempo que tenga.*
- *Generalmente escribo los bocetos en papel, los corrijo, y después los transcribo a la PC, en donde realizo las últimas correcciones.*
- *No suelo usar el Word de escritorio.*

### **Dimensión 3: Extensión del espacio y del tiempo del taller**

El aprendizaje móvil (*mobile learning*), no sólo protagonizado por los teléfonos celulares (Burbules, 2001), propone una dinámica diferente a la de otros modelos pedagógicos. “Permite llevar de un lado a otro —incluso dentro de nuestro bolsillo— un curso completo. Y, sobre todo, nos invita a compartir de manera casi instantánea todo lo que sucede alrededor con nuestras redes. Así se derriban los muros de las aulas y se expande la acción hacia nuevos horizontes” (Delgado y Venesio, educ.ar).

En este sentido, el *Google docs* brinda un espacio de saber hacer, de conexión con sujetos informatizados, y otro tiempo para la lectura y para la escritura donde no nos corre el tiempo del reloj, las horas pautadas del taller. Claramente, la ubicuidad —estar en varios lados al mismo tiempo: movilidad, interactividad— deja así de ser una característica de la tecnología y pasa también a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje: aprender en cualquier escenario, tiempo o espacio.

### **Dimensión 4: Complemento de habilidades**

“El uso del lenguaje en la red, además de exigir destrezas y conocimientos nuevos, también presupone los básicos o previos” (Cassany, 2002).

De este modo, hay aspectos complementarios de la escritura y la lectura que se hacen imprescindibles: habilidades de computación (conocimientos mínimos para usar el teclado, la pantalla, el ratón, conocer los programas, aspectos vinculados con la seguridad, etc.), habilidades verbales (navegación en la red, uso de los nuevos géneros), habilidades visuales y auditivas (interpretar y usar las imágenes y los sonidos). Estas capacidades deben también enseñarse.

Por eso, como se describió, se trabajó en cada clase con una computadora conectada a Internet y fuimos realizando, por un lado, actividades conjuntas

sobre el acceso al *Google docs* y sus distintas herramientas (hacerse una cuenta de Google, subir un texto desde la PC, crear un texto desde cero en la plataforma de *Google docs*, editar un texto, manejar el historial de revisiones, chatear con un usuario en línea, etc., etc.); y, por el otro, trabajando concretamente sobre las dudas particulares de cada alumno. En ese sentido, gran parte de la comisión no sabía hacerse una cuenta de mail o hacerse una cuenta de Google. Por ejemplo, se trababan en cuestiones sobre la seguridad de sus datos.

- *Problemas para sacarme una cuenta de Google. Ahí me trabé.*

Muchas veces cuando abrís una nueva cuenta de correo te piden un número telefónico para evitar que se creen cuentas falsas y para "proteger" a los usuarios contra el spam. Este paso puede hacerse sin problemas o se pueden seguir los consejos de muchos informáticos, que aparecen en la WWW, sobre cómo evitarlo: poniendo un correo de recuperación no es necesario poner nuestro número de teléfono.

Esto nos demuestra que no hay que dar por sentado que nuestros alumnos tienen las habilidades de computación, en este caso, necesarias para solucionar un problema simple y que tiene varias soluciones posibles. Y lo mismo con las habilidades verbales, visuales y auditivas.

### **Dimensión 5: Otra lectura**

Ya ha sido históricamente demostrado que las transformaciones tecnológicas modifican no sólo la cultura sino también los modelos según los cuales la cultura se lee. La aparición de la imprenta secularizó la producción de libros y obligó a las universidades a crear un meta-saber sobre los libros y las bibliotecas. La actividad académica en la Educación Superior se asienta, entonces y en gran medida, en la lectura.

En este sentido y en estrecha relación con la dimensión anterior, es interesante tomar las tres nociones de lectura que propone Daniel Link (2011): la lectura como notación (de la época de la reproductibilidad artesanal), la lectura como interpretación (de la época de la reproductibilidad analógica) y la lectura como experimentación, como uso (en la época de la reproductibilidad digital), teniendo en cuenta que las dos últimas suponen la anterior, por tanto la lectura como experimentación -que corresponde al tipo de lectura instaurada por la red, en la que la noción de autoría entra en crisis- en realidad implica, en una sociedad democrática, asegurar a todos las dos primeras.

En este marco, en las distintas dimensiones de análisis propuestas viene estando presente implícitamente no sólo la escritura, sino la lectura, ya que – si bien lectura y escritura son prácticas que van de la mano y las separamos sólo analíticamente- los procesos de escritura no son los únicos que cambian con el *Google docs*, sino también la propia lectura.

Por un lado, la lectura de los textos del taller deja de ser un acto privado y los textos se hacen públicos, al menos dentro de la comisión. Esto genera otras expectativas y otras formas de presentar/pensar el texto.

- *Compartir mis textos me hizo esmerarme mucho más en los detalles.*
- *Saber que mis compañeros iban a leer mis textos me hizo pensarlos desde otro lugar, tratar de armar otras historias y de ser más precisa en lo que quería contar.*

Asimismo, la lectura en la pantalla tiene características diferentes a la lectura en papel. A diferencia del libro, por ejemplo, un texto que se lee en pantalla ha perdido contratapa, solapas, prólogos, dedicatorias, firma de autor en la tapa, todos ellos elementos que brindan información sobre lo que se va a leer o lo que se conoce como paratexto. Acostumbrados a una maqueta más fija, persisten las marcas familiares de tapa, primera plana de la edición impresa, nombres de secciones, titulares, copetes. Pero en los sitios de divulgación, por ejemplo, no siempre es tan fácil. En ocasiones, un artículo extenso presenta al



autor recién al final de un largo “rollo” que hay que acostumbrarse a recorrer avanzando hasta al final; algo similar ocurre con la bibliografía, las notas al pie. Así leer en la pantalla supone otras habilidades, otros obstáculos y otras posibilidades que la lectura en papel, habilidades y posibilidades no mejores, sino distintas.

Enseñarles a los alumnos a realizar una lectura y una revisión profunda de sus textos y de los textos de sus pares con la PC es clave en este siglo, donde el recurso dominante es la información en formato digital, lo que significa que es importante transformar la sobrecarga de información en conocimiento: saber distinguir la información, jerarquizarla, etc.

El trabajo con el *Google docs* posibilita trabajar estas habilidades que deben desarrollar los jóvenes de hoy. En este sentido, esta aplicación no es un mero medio o vehículo, es parte de un entorno con el que interactuamos cotidianamente.

### **Dimensión 6: Posibilidad de incorporar otros lenguajes**

En relación con el punto anterior y siguiendo con Cassany (2002), este filósofo catalán plantea que “una de las primeras características del entorno digital es que favorece la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.) en un único formato, de manera que el texto adquiere la condición de multimedia”.

Los textos electrónicos aumentan los retos porque poseen características nuevas que requieren tipos diferentes de procesos de comprensión y un conjunto diferente de estrategias para su enseñanza. Estos nuevos textos pueden ser caracterizados como redes hipertextuales que exploran nuevos tipos de gramática de cuentos y una variedad de nuevos formatos (Goldstone, 2001; Reinking y cols, 1998). Los textos basados en la Red son no-lineales, interactivos e incluyen formatos de multimedia

En este sentido, el *Google docs* -las TIC en general- no sólo nos permite llevar adelante las prácticas de lectura y escritura más rápida y automáticamente – en este caso, por ejemplo, revisar un texto- sino que, lo interesante, es que nos permite hacer nuevas cosas. Cabero (2003, citado en Cabero, 2006) describe este fenómeno de manera excelente: “utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para realizar las mismas cosas que con las tecnologías tradicionales es un gran error. Las nuevas tecnologías nos permiten realizar cosas completamente diferentes a las efectuadas con las tecnologías tradicionales; de ahí que un criterio para su incorporación no pueda ser exclusivamente el hecho de que nos permitan hacer las cosas de forma más rápida, automática y fiable”.

De este modo, los alumnos incorporaron en sus textos hipervínculos e imágenes fijas y en movimiento.

### **Dimensión 7: Revisar colaborativamente**

Esta propuesta con el uso del *Google docs* partió del presupuesto de que la revisión no es un mero proceso de corrección para subsanar errores, es una actividad central para aprender a escribir en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones nuevas, repensar el contenido del texto, complejizarlo. La revisión y la reescritura de nuestros textos y de textos de otros es un proceso fundamental para formarnos como escritores experimentados porque “no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor (Linda Flower, 1979)” (Carlino, 2009:27). Los escritores experimentados son aquellos que “imaginan un lector (leyendo su producto), tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Ana María Finocchio (2006) nos recuerda que “escribir siempre es re-escribir, por lo tanto, es necesario convertir nuestras prácticas de corrección en prácticas de lectura o revisión de los textos de nuestros alumnos para orientar su reescritura”.

En este sentido, la técnica de revisión implementada se basó en las distintas revisiones de los textos propios y la revisión de los textos de los compañeros utilizando las herramientas que ofrece el *Google docs* y la posibilidad de visualizar estas revisiones y poder compararlas. Así, cada alumno debía revisar sus propios textos y leer y comentar el texto de sus compañeros incorporando marcas relacionadas con la ortografía y con el sentido/efecto del texto, con el destinatario del mismo, con ideas para mejorarlo, con imaginación, preguntándole al texto sus dudas e inquietudes, etc. Ya que como bien plantea Paulo Freire (2008): “Muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto y, por consecuencia, no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento”.

La actividad de tener que revisar colaborativamente los textos llevó a los alumnos a pensar el contenido de los mismos de manera novedosa para sí mismos (transformar el conocimiento) y también a escribir el texto pensando en otros lectores, no sólo el docente.

- *Te surgen ideas nuevas cuando lees lo que escriben otros.*

Esta dimensión está interrelacionada con la intercreatividad, término acuñado por Tim Berners Lee (2000), que consiste en la capacidad de poder crear y resolver cosas juntos a través de la Web. Cobo y Kuklinski (2007) plantean que la intercreatividad permite la formación cognitiva en el nativo digital y propicia los mecanismos necesarios para que toda la comunidad pueda aportar su conocimiento en forma horizontal y organizada.

José Cabrera Paz plantea en este sentido que “muchos jóvenes náufragos<sup>31</sup>, presurosos por viajar sobre la corriente cultural en la que se desplazan sus compañeros de clase, se esfuerzan por alcanzarlos y en ocasiones logran éxitos inesperados” (en Bonilla y Cliche, 2001).

En este sentido, estas experiencias con el *Google docs* permitieron que muchos alumnos poco informatizados adquirieran nuevos conocimientos a través del intercambio con compañeros que sabían más sobre el uso de Internet y las TIC.

### **Dimensión 8: Mirar los procesos de escritura entre pares**

También es importante la cuestión de compartir escrituras entre compañeros, el encontrar otros lectores distintos al docente.

Johnson (2001) plantea, en este sentido, el término de inteligencia emergente haciendo referencia a que los individuos aprenden de sus pares, adquieren su compartimiento y aptitudes básicas de la interacción con otros individuos y aprender a aprender/enseñar.

Resulta interesante observar que este hecho de que los textos iban a ser leídos por otros y no sólo por el docente o los ayudantes –como ya se mencionó- aumentó la predisposición de los alumnos a mejorar sus primeras versiones de los textos y a reflexionar sobre sus propios procesos de escritura<sup>32</sup>.

En este sentido, es central el concepto de aprendizaje colaborativo: cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente (Zañartu Correa, s/f). La comunicación y la negociación son claves en el trabajo con

---

<sup>31</sup> Aquí se plantea una diferencia entre navegantes y náufragos, entre aquellos que saben navegar por el mar virtual y aquellos que naufragan. El problema se ubica entonces en un dilema que opondría rutinas a inventiva, memoria a reflexión crítica, inmediatez a profundidad. Hace algún tiempo el pedagogo y especialista en comunicación, Jorge Huergo (2010) distinguió esta tensión como el imaginario enfrentamiento entre surfistas y buceadores. El surfista maneja saberes de superficie y regidos por la velocidad, el buceador va a las profundidades de un asunto.

<sup>32</sup> Observación presente en otros trabajos sobre leer y escribir en la Web. Por ejemplo, Muñoz, Moncada y Cinat en Carlino y Martínez, 2008.

*Google docs*, así como la participación de todo el grupo. Esta dimensión está estrechamente relacionada con un principio de Internet que se llama de inteligencia colectiva o saber compartido: los usuarios dejan de ser consumidores para ser servidores, co-desarrolladores, como en el caso de las wikis.

### **Dimensión 9: Posibilidad de publicación**

Como se mencionó, el *Google docs* permite publicar en Internet y actualizar el texto todas las veces que queramos. La opción volver a publicar automáticamente cuando se realizan cambios, sincroniza la versión publicada de nuestro documento con el documento que editamos. Así, los cambios realizados se irán actualizando en la versión publicada (sólo para documentos de texto).

En este sentido, en las experiencias llevadas a cabo usamos esta herramienta para publicar textos en distintos blogs que ya tenían los alumnos, no así en el blog del taller [www.labitacoradeperio.blogspot.com.ar](http://www.labitacoradeperio.blogspot.com.ar). En próximas oportunidades, me parece que esto último sería central e interesante de llevar a cabo.

En la época de la reproductibilidad digital, “no solamente cualquiera podrá copiar y distribuir un texto electrónico, con o sin permiso y pago de derechos de autor, sino que cualquiera podrá, teóricamente, multiplicar exponencialmente el número de textos en circulación” (Link, 2011).

### **Dimensión 10: La letra**

Otra dimensión -problemática en sí misma- es el tema de la letra. La enseñanza de la caligrafía fue (y sigue siendo aunque en menor medida) central en la enseñanza de la escritura. “Basta recorrer cuadernos y carpetas

de clase de la actualidad para encontrar páginas que no requieren otra consigna más que las palabras “dictado” o “caligrafía” para que los alumnos de nivel primario, sin necesidad de mayor explicitación, resuelvan tareas de escritura insertas en tradiciones (que conviven con otras perspectivas de enseñanza de la escritura) para las cuales escribir se vincula con respetar la normativa ortográfica y saber dibujar las letras” (Finocchio, 2011).

Al estudiar a lo largo del siglo (1894-1997) un centenar de producciones escritas de alumnos de 11 a 13 años, Brigitte Dancel (2001) estudió muy bien cómo cambian al mismo tiempo tanto los modelos de escritura como la materialidad de los soportes. El hito se encuentra en 1968 cuando se crea el bolígrafo que “no sólo cambia el aprendizaje de los gestos gráficos, también transforma el imaginario social de las prácticas escriturarias” (Chartier, 2011, A).

Sin meternos en este largo debate, con el *Google docs* la letra pierde su centralidad, muchas veces obstaculizadora (no se entiende el texto, por ejemplo) y queda, finalmente, un texto final prolijo.

- *Poder leer los textos de mis compañeros sin complicaciones por el tipo de letra o por no entender lo que escriben es una gran ayuda, anima y facilita la lectura.*
- *Con la PC se simplifica la corrección, es más cómodo borrar, reescribir y agregar. No te queda una hoja manchada.*

Emilia Ferreiro (2006) plantea al respecto que “la revisión de los textos era tradicionalmente una tarea pesada y poco satisfactoria en sus resultados. Cuando, en un texto compuesto por una máquina de escribir, se detectaba un error o bien era preciso introducir un nuevo párrafo, desplazar uno ya existente, introducir o desplazar un título, etc., el resultado era una página llena de cicatrices”, un texto final tachado, sobreimpreso, remendado a primera vista”.

### **Dimensión 11: Otros usos: práctica pre-profesional y trabajos en grupo**

Poner sobre la mesa la vinculación entre la práctica profesional y la teoría enseñada en la facultad, cuestión planteada por Anne-Marie Chartier (2008) en relación con la formación de futuros maestros, pero que debería pensarse en cualquier formación.

Jacques Delors (1996) plantea en su libro *La educación encierra un tesoro*, que hoy en día el mundo del trabajo solicita trabajadores con formación técnica y profesional, con aptitud para trabajar en equipo y capacidad de iniciativa.

En este aspecto, las experiencias llevadas a cabo con *Google docs* son parte de una formación pre-profesional ya que esta aplicación es utilizada en el campo profesional de los comunicadores sociales como forma de editar textos de manera conjunta en, por ejemplo, las redacciones. Asimismo, fomenta, de este modo, el trabajo colaborativo en equipos de trabajo.

Muchos alumnos, luego de la experiencia del taller, comenzaron a usar esta aplicación para hacer trabajos en grupo en otras materias de la facultad<sup>33</sup>.

## **Dimensión 12: Lugar estratégico de Internet**

Estas experiencias fomentaron, también, la reflexión de los alumnos sobre el papel articulador estratégico que pasaron a tener las TIC e Internet en las sociedades actuales.

Muchas veces comparando su impacto con la invención de la imprenta y la revolución industrial en los siglos XVI y XVIII respectivamente, se plantea que Internet amplía la cantidad de información disponible y la velocidad con que se puede acceder a ésta, revolucionando todas las dimensiones de la vida.

Bonilla y Cliche (2001) afirman que “las nuevas tecnologías de información y comunicación, especialmente Internet, que se caracterizan por una capacidad de expansión sin precedentes en la historia de la humanidad, son parte —y

---

<sup>33</sup> Recuerdo que cuando era estudiante de grado los trabajos en grupo se hacían engorrosos. Quedaban siempre 3 o 4 versiones del trabajo que alguno debía comparar y unificar en un solo documento final. Con el *Google docs* queda una versión final terminada, pudiéndose volver a revisar versiones anteriores, cambios realizados, etc.

herramientas estratégicas- del fenómeno de concentración inequitativa de ingresos simbólicos y materiales al nivel global” que se viene produciendo en las sociedades contemporáneas. En este sentido, es fundamental comprender que hacer estudios sobre TIC en el ámbito educativo y utilizar estas herramientas concretamente en las aulas, resulta útil para llevar adelante políticas efectivas dirigidas a revertir, de alguna manera, las dinámicas y realidades de exclusión cultural y material que caracterizan a la región latinoamericana.

### **Dimensión 13: La web como plataforma**

Otra dimensión interesante del *Google docs* es lo que se conoce como cloud computing o “computación en la nube”: la información se traslada de los discos duros de los ordenadores a la nebulosa virtual.

Podemos usar el *Google docs*, de este modo, como “Mis documentos”, es decir, como repositorio en línea.

A esto se suma, la compatibilidad con todas las extensiones de los documentos (acepta distintos formatos: doc, xls, ppt, pdf) y la posibilidad de subir un documento en un formato y pasarlo a otro. Por ejemplo, de un .doc a un pdf.

Muchos alumnos, luego de su experiencia en el taller, comenzaron a usar esta aplicación en estos sentidos.

- *Me ayuda a optimizar espacio en mi PC.*
- *Comencé a utilizar el docs para hacer trabajos en grupo de otras materias.*

### **Dimensión 14: Autonomía creciente**

Sumándose a todos y cada uno de los puntos anteriores, la última dimensión hace referencia a la posibilidad de brindar espacios, intersticios, lugares de libertad, de gestión propia, junto con la responsabilidad de



marcar/revisar/corregir/comentar el texto del otro. Porque “tomar la palabra es tanto hablar y articular un pensamiento como escuchar y dialogar con otros (...) poder articular una voz propia” (Dussel, 2011).

Los alumnos tuvieron así la autoridad para marcar con respeto el texto del otro; se generaron espacios de discusiones compartidas sobre los sentidos generados por los textos, progresando hacia una mayor autonomía del alumno como lector capaz de tener una visión crítica y fomentando su confianza de lector.

Esta postura difiere de la manera tradicional de enseñar a escribir, donde “el alumno asume muy poca responsabilidad en el proceso global de trabajo”, porque es el docente quien gestiona lo que escribe, cuándo y cómo lo hace; por lo tanto, en esta interacción, el alumno no aprende a corregir sus escritos y establece una relación de dependencia con un docente “corrector” (Cassany, 2004). El *Google docs* posibilita correrse de estas posturas.

## **V – A MODO DE SÍNTESIS**

**Lectura-escritura, TIC, Educación Superior y jóvenes**

## 5. 1. Posibles apuntes para la tarea cotidiana de enseñar a leer y escribir: comunicación, educación y cultura

---

*"La escritura sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a otros mundos de significados, para encontrarse con la experiencia de otros humanos y para acceder a otros cuerpos de saberes, pero ya no es la única forma posible"*

(Southwelly Dussel, 2007).

Los medios electrónicos ofrecen nuevos recursos para la construcción de uno mismo y el mundo, expandiendo nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos, de aprender, pero siempre teniendo en cuenta que estos dispositivos, en tanto mediaciones, no son ni emancipatorios ni disciplinarios, sino que constituyen espacios de disputa y negociaciones simbólicas. En este sentido, un artefacto tecnológico, o un proceso comunicacional, forma parte de la cultura, un espacio compuesto de representaciones compartidas que le brindan a los sujetos su identidad. Es decir, que las TIC no quedan reducidas al artefacto, sino a los modos de percepción y los nuevos lenguajes, nuevas narrativas, sensibilidades, que configuran subjetividades en esta cultura que Margaret Mead (1977) llama prefigurativa.

Como plantea Sandra Carli (2001): "Si los procesos educativos de transmisión de la cultura operan para la sucesión generacional, o aumentan las asimetrías o la desconexión entre adultos y jóvenes, no depende de una cuestión esencial sino histórica, simbólica y política". Si nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza en el aula, la pregunta gira entonces en torno a las prácticas pedagógicas.

"La pedagogía no puede constituir una simple preparación para la vida, un perpetuo dejar para más adelante" todo lo que puede suscitar adhesión, entusiasmo. La escuela conservadora, la escuela tradicional, se esteriliza

procediendo a veces por instituciones, empeñada de un no decir nada, en no tener nada que decir excepto la solución correcta de un ejercicio técnico” (Synders, 1981). Frecuentemente, la educación ha entendido a la comunicación en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola como vehículo distribuidor de los contenidos que la educación determina. Un modelo de transmisión de información donde sólo hay una interpretación posible y esa interpretación (decodificación) será evaluada, medida. Los comunicadores son vistos como administradores de recursos técnicos y envasadores de mensajes.

La lectura y la escritura son parte del proceso de construcción de sentidos y de interpelación, para la comprensión y transformación de la realidad. Es decir, la lectura y la escritura son parte de la construcción social de la realidad y nos posibilitan reflexionar y transformar el mundo que nos rodea: siempre hay una relación entre eso que se lee y escribe con lo que sucede a nuestro alrededor. En los trabajos realizados desde el psicoanálisis, se entiende a la lectura y a la escritura como prácticas que intervienen en la formación de la propia imagen y del mundo circundante. “Cuanto más capaz se es de nombrar cualquier cosa, más apto se es para vivirla y para cambiarla” (Salavarría, 2001).

Se hace central reflexionar entonces sobre la relación entre comunicación, educación y cultura como un espacio complejo para pensar los fenómenos educativos contemporáneos.

La primera reflexión a tener en cuenta es que la educación va más allá de la simple transmisión de información y, la segunda, es que la comunicación antes que un proceso técnico es un proceso humano, el sentido se construye en lo intersubjetivo. A partir de estos dos presupuestos, hay que pensar la práctica pedagógica –y sus presupuestos teóricos- ya que desde lo específico de la comunicación se puede contribuir a una búsqueda de un nuevo modelo educativo.

Si educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuánto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.

Como señala Burbules (1999) sucede que "en las discusiones entre la teoría y la práctica se suele incurrir en dos errores. Uno es el de separarlos de manera dicotómica como dos ámbitos de actividad, cuando lo que en realidad indican es la separación entre dos grupos de personas entregadas a dos empresas diferentes (potencialmente relacionadas entre sí). "La relación entre teoría y práctica se transforma en problema cuando la relación entre los que teorizan y los que hacen es un problema, y ese es ciertamente el caso en la educación actual. Muchos maestros prácticos (que ejercen sobre todo en las escuelas públicas) consideran que el trabajo teórico (...) está alejado de sus intereses y es irrelevante para estos. Por otra parte, los teóricos miran a muchos maestros prácticos como si no reflexionaran lo bastante sobre su práctica y los aquejara una comprensión errada del propósito y del valor de su quehacer".

Esta posición supone la apertura a procesar de otro modo esa suerte de diálogo de sordos entre el exceso de los discursos especializados y las prácticas que parecen anquilosarse (Novoa, 1999).

Es ya un hecho constatable que el avance de las TIC introdujo cambios en nuestra vida, en nuestros hábitos y costumbres. Con la difusión del correo electrónico, se incrementaron las comunicaciones interpersonales, se facilitaron una enorme variedad de tareas: acceso rápido a información o consultas de diversa índole; envíos y reenvíos de documentos escritos que agilizan nuestros trabajos, entre otros. El incremento de usuarios de Internet trajo consigo nuevas formas de comunicación que redundaron en nuevas formas de vínculo entre las personas como muestra la inmediatez de las conversaciones a través del chat, que se tradujeron también en una forma de escritura ligada a la oralidad. Nuevas formas de escrituras irrumpen, por otro lado, con los mensajes de texto que podemos enviar y recibir a través de los

celulares, cuyos los límites de espacio demandan una escritura que se abrevia al extremo y altera desde la grafía de las palabras hasta introducir un vocabulario nuevo propio del género.

Correo electrónico, chat y mensajes de textos son géneros discursivos nuevos nacidos a partir de los cambios tecnológicos y que vienen a convivir -si no a reemplazar en ocasiones- a las cartas, la conversación telefónica o cara a cara y las notas en las que solemos apuntar un breve mensaje. Estos medios conviven y, por tanto, se presentan como elecciones posibles tanto para los adultos como para los jóvenes. Sin embargo, es habitual la queja que critica su uso en función de las modalidades de escritura que promueven: "los jóvenes no saben escribir porque se la pasan chateando, escribiendo mensajitos". Comprender que se trata de géneros discursivos diversos supone advertir que esos cambios en la escritura son rasgos propios de esos géneros.

Internet también nos permite realizar otras actividades, que alteran nuestros hábitos. Podemos resolver el pago de las facturas a través de "pagomiscuentas"; elegir entre una variedad de diarios nacionales e internacionales para informarnos de los últimos acontecimientos en el país y en el mundo e incluso comparar el tratamiento de esas noticias con rapidez; resolver tareas escolares, iniciar una investigación, rastrear información sobre un tema. Varias de esas actividades suponen prácticas de lectura y escritura distintas a las que realizábamos en el mundo del papel.

Y frente a estos cambios en las prácticas de lectura y escritura, dos cuestiones vale la pena preguntarse, cuestiones que afectan a los sujetos en relación con esas prácticas, por un lado, y a la educación, por otro. ¿Cuál es la posición que asumen los sujetos, adultos, jóvenes y chicos, frente a esos cambios? ¿Cuál es el rol de la universidad en relación con la enseñanza de unas prácticas de lectura y escritura que se transforman a partir de los cambios en las nuevas tecnologías?

Sobre los jóvenes recae una denominación que los distingue de los adultos: los jóvenes son "nativos digitales", pues cuando nacieron,

promediando la década del ochenta o avanzada la del noventa, Internet ya había sido creada con su WWW. La denominación intentaba resaltar las implicancias de ese dato generacional, señalando que lo digital era, para los jóvenes, una suerte de lengua primera, mientras que para los adultos (“inmigrantes digitales”), se constituía en una segunda lengua (Piscitelli, 2005). Los jóvenes tendrían una relación distinta con las nuevas tecnologías, que les permitiría moverse con naturalidad, conocerlas, manejarlas de un modo que, para los adultos, requeriría del esfuerzo de un aprendizaje extra.

La expresión “nativos digitales” también recibió numerosas críticas, por ejemplo, aquellas que sostienen que sólo se trata de un lema propagandístico que oculta, entre otras cosas, la incapacidad que tenemos para comprender los comportamientos de los jóvenes, sus motivaciones y sus necesidades.

En relación con la escritura, además de las innovaciones propias de los géneros recientes (mensajes de texto, chat), dos operaciones parecen cobrar especial relevancia a partir del uso de las computadoras y procesadores de texto: el corte y pegue. Dos operaciones que facilitaron enormemente la tarea de escribir, pero también a las que no puede reducirse la escritura. Y los nativos digitales reciben la queja de que es lo único que saben hacer cuando se les pide buscar alguna información para escribir un texto. Unas décadas atrás, la queja recaía sobre las fotocopias: "traen una fotocopia y ni siquiera la leyeron". Algo de tiempo más atrás: "copiaron unos párrafos, y mal". Si la queja permanece a lo largo del tiempo, el problema tal vez no sea el soporte del texto (impreso, fotocopiado o escrito a mano); el problema puede originarse en la tarea misma, que prevé como resultado un texto que ya existe, que no pone en funcionamiento estrategias de escritura vinculadas a la reformulación de la información.

“En épocas recientes, las máquinas de escribir hicieron retroceder la escritura manuscrita hacia usos más privados. En la medida en que la escritura pública se realizaba a través de un teclado, el aprecio social hacia la caligrafía

disminuyó drásticamente”. Así mismo, “el teclado de la computadora, asociado a una pantalla, da acceso a distintos espacios de escritura: procesador de texto, correo electrónico, chat. Cada uno de ellos suscita ciertos comportamientos del escritor o impone condiciones específicas de producción” (Ferreiro, 2007).

“Hace veinte años que la tecnología de la escritura debería haber realizado un cambio de paradigma (incluso un cambio radical). Cuando las humanidades se dieron cuenta del poder de los ordenadores en los años sesenta, descubrieron que el modo dominante de organización textual, el volumen encuadernado, no es necesariamente el mejor modo de organizar la expresión. El libro no es el modo definitivo de acceso a datos. Tampoco lo son las tarjetas perforadas o los rollos de cinta magnética, pero estos métodos permitieron un avance sobre la página escrita, los segmentos de discurso ya no tenían que estar sujetos a una secuencia fija. Almacenar texto como una matriz de información o "base de datos que admite cualquier acceso" permitía a los lectores recuperar y construir el texto como quisieran. La producción final del texto se convertía así en "interactiva", pues el lector determinaba la sucesión de sus partes. En los sistemas de escritura electrónica, las fuerzas alusivas y elípticas inherentes a la prosa ya no estaban limitadas por la paginación y la encuadernación” (Moulthrop, 1989).

Visiblemente, las TIC están cambiando nuestras maneras de leer y escribir. ¿Cómo repercuten estos cambios en el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y la lectura? ¿Se lee más o se lee menos gracias a la digitalización de la información? ¿Cómo se lee y cómo se escribe en este contexto? Desde el campo de la comunicación y del periodismo son fundamentales estos interrogantes por el lugar que tienen las prácticas de lectura y escritura en la formación de un comunicador social. Hoy en día, estamos en una etapa del debate académico en el que la Comunicación Social como espacio de formación profesional, campo laboral y renglón científico está analizando, reconociendo, fijando y reclamando zonas propias. La



escritura y un propio abordaje de la lectura son, sin duda, un territorio en el que la bandera de esta disciplina es imprescindible: el territorio de las palabras (Belinche, et. al. 2013).

De este modo, la aplicación de la tecnología debe brindar mecanismos para hacer posible la sinergia entre los actores, su expresión y participación en los procesos, así como promover, facilitar la producción, transferencia y uso del conocimiento. Esto es fundamental para vivir en un entorno donde los recientes lenguajes y formas de comunicar resultan decisivos para la construcción colectiva de memorias e identidades ya que emergen como nuevas formas sociales de transmisión de sucesos pasados, lenguajes y prácticas, sólo contradictorios en apariencia, con la aceleración del tiempo social que promueve la disolución de las experiencias históricas a favor de la experimentación de un continuo presente.

La incorporación de TIC en las aulas de la universidad no facilita la tarea de enseñanza y aprendizaje sino que la complejiza, aunque también tiene, como se vio en las experiencias llevadas a cabo y presentadas en este TIF, muchas potencialidades en relación con la lectura y la escritura: nuevas formas de modificación de los textos, de escritura, de envío y con los nuevos hábitos de trabajo, de lectura que los textos electrónicos.

Quedarse con el marco de referencia de la pedagogía tradicional, obstaculiza reflexionar sobre esta compleja articulación entre comunicación/educación y nuevas condiciones socio-culturales e impide a las instituciones educativas incorporar cambios sociales y tecnológicos.

Es fundamental reconocer las problemáticas simbólicas que implica la introducción de las tecnologías en los procesos educativos para que la universidad tenga capacidad de instituir sentido.

Gunther Kress (2005), que trabaja sobre los nuevos alfabetismos, plantea: “En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, en estas condiciones, estos propósitos, este

público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a cómo se configure la siguiente tarea” (Dussel, 2008)

“La educación resultante de los modernos entornos comunicacionales no puede ser sino una preparación para nuevos tipos de aprendizaje, entendidos como la adopción de criterios aplicables en la búsqueda de saberes mediante la experiencia discursiva de textos de diversa índole. El aprendizaje no puede reducirse ya a la mera transmisión y adquisición de certezas, sino la conquista y construcción de significados a partir de proyectos autodirigidos, en contextos abiertos y asociativos basados en objetivos comunes” (Lorente Bilbao, 1999).

Las TIC hacen posible producir condiciones colectivas de lectura, escritura, crítica y placer: “el imaginario tecno-cultural, también creativo, conducirá a la apretura de nuevos espacios/tiempos que caracterizará una nueva era de lo sensible” (Renaud, 1990).

## VI - Bibliografía

---

- (1981) "Informe final [del] Seminario Taller sobre Alfabetización y Educación de Adultos". Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Culto, 49 h.
- Agamben, Giorgio. "¿Qué es un dispositivo?". Disponible en <http://libertaddepalabra.tripod.com/id11.html>
- Alvarado, M. y Sivestri, A. "La composición escrita: procesos y enseñanza". En *Cultura y Educación*, volumen 15, 2003.
- Alvarado, Maite (coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. UNQ: 2004.
- Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires: Flacso – Manantial, 2006.
- Appadurai, Arjun. *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Augé, Marc. *La guerra de los sueños. Ejercicios de etno-ficción*. Barcelona: Gedisa, Colección Hombre y sociedad, 1998.
- Augé, Marc. *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 1998. A.
- Barrionuevo, María Luján. "La escritura y la enseñanza en el entorno digital". Ponencia plenaria presentada en el *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*, en Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 18-23 de febrero del 2002. Disponible en <http://leeryescribirenred.blogspot.com.ar/2007/08/la-alfabetizacin-digital-1-daniel.html>  
Última fecha de consulta: 9 de febrero de 2013.
- Bauman, Zygmunt. "Entre nosotros, las generaciones". Ponencia presentada en la *Conferencia Internacional sobre la Convivencia entre Generaciones*, organizada por la Fundació Viure Conviure, Barcelona, junio 2007.
- Bauman, Zygmunt. "Modernidad y ambivalencia" En: Beriain, J. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, tr: Celso Sánchez Capdequí, Barcelona: Editorial Anthropos, 1996
- Bauman, Zygmunt. *a globalización: Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

- BAWDEN, David [2001]. "Information and Digital Literacy: A review of concepts". En *Journal of documentation*.
- Beck, U. *La sociedad del riesgo global*. Barcelona: siglo XXI Editores, 2002.
- Belinche, M., Viñas, R., Fornaroli, F. "Un punto de encuentro para la lectura y la escritura". En *Razón y Palabra*. Número 65, México. Agosto 12, 2013.
- BERNERS-LEE, Tim: *Tejiendo la red. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*, Madrid, Siglo XXI, 2000.
- Bilbao, L. "Las comunidades virtuales de enseñanza-aprendizaje". En *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 1999. Disponible en <http://www.ucm.es>
- Bolter, David. (1991) *Writing Space. The Computer, Hypertext and the History of Writing*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Bonilla, Marcelo y Cliche, Gilles (editores). *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo*. Ecuador: IDRC, CRDI, 2001. Disponible en: <http://www.flacso.org.ec/docs/sfinternet.pdf>. última fecha de consulta 27 de Mayo de 2013.
- Braidotti, Rosi. *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- Braslavsky, Cecilia. "Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina, análisis de casos en América del Sur". En Braslavsky, Cecilia (org). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana, 2001.
- Breton, P. *La utopía de la comunicación*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 2000.
- Brito, Andrea. "Leer y escribir en la universidad". Bloque 3, Clase 9 En *Especialización en Ciencias Sociales con mención en Lectura, escritura y educación*, FLACSO, Argentina, 2012.
- Buenfil Burgos, Rosa. "Consideraciones finales sobre lo educativo", en *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*, México, Tesis de Maestría, DIE-IPN, 1992.
- Burbules, N. *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999.
- Burbules, N. y Callister, T. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica Editorial, 2001.
- Burbules, Nicholas y Callister, Thomas Jr. "The Risky Promises and Promising Risks of New Information Technologies for Education". Presented at the Education/Technology conference, Penn State University, Fall 1997. Disponible en: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/ncb/papers/risky.html>

- CABERO, J. [2006, febrero].<< Estrategias para la formación del profesorado en TIC>>. Ponencia presentada en el Congreso EDUTEC '05. Santo Domingo, República Dominicana. Versión electrónica extraída el 9 de junio de 2006 de <http://www.ciedhumano.org/files/CongresoEDUTEC05/CONGRESOEDUTEC05IPUBL.html>
- Cabrera, Daniel. *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperaranzas colectivas*. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2006.
- Calmels, Daniel. *Cuerpo y saber*. Buenos Aires, D&B editores, 1997.
- Cano, Fernanda. “Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog”. *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*, FLACSO – Argentina, 2012.
- Carli, Sandra. “Comunicación, Educación y Cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes”. En *Alternativas*, 2001, año XII, nº 14. disponible en <http://www.unicen.edu.ar/alternativas/2001/carli.htm> (última fecha de consulta 1 de agosto de 2013).
- Carlino, Carla y Martínez, Silvina (Comp.) *La lectura y la escritura: un problema de todos*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue, 2008.
- Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Cassany, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó. 1993. Reimpresión 10ª: 2004
- Cassany, Daniel (2000) “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición.” *Lectura y Vida*, año 21, nº 4, p. 6-15. Disponible en línea: <http://www.lecturayvida.org.ar>
- Cassany, Daniel. “Desde Internet, el verbo ‘leer’ ya no quiere decir lo mismo”. Disponible en: <http://blogbiblior1.blogspot.com/2011/08/el-filologo-catalan-daniel-cassany-en.html>. Publicado el 27 de Julio de 2011
- Cassany, Daniel. “La alfabetización digital”. Ponencia plenaria presentada en el *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 18-23 de febrero de 2002, con el título “La escritura y la enseñanza en el entorno digital”.
- Castells, Manuel. *El poder de la Identidad. La era de la Información*. Madrid: Alianza Vol. 2, 1998.
- Castells, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza, 1998.

- Chartier, Anne-Marie. "(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro". En Revista *Propuesta Educativa*, Nro 32, Año 17, junio 2008. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=32>
- Chartier, Anne-Marie. "El cuaderno de clase: las huellas del cotidiano leer y escribir". En *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación*, FLACSO, 2011, A.
- Chartier, Anne-Marie. "Observar las prácticas de clase: ¿para ver qué? Una mirada sobre al enseñanza del leer y el escribir". Conferencia organizada por el Posgrado en Lectura, escritura y educación, FLACSO, Argentina, Octubre de 2011.
- COBO Romani, y PARDO KUKLINSKI, (2007), Hugo, Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Editorial: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic / FLACSO México. ISBN-13: 978-84-934995-8-7
- ComScore. "Argentina es el País Más Involucrado con las Redes Sociales a Nivel Global Consumiendo Cerca de 10 Horas por Visitante al Mes". 20 de diciembre del 2012. Disponible en [http://www.comscore.com/lat/Insights/Press\\_Releases/2012/12/Argentina\\_Ranks\\_First\\_in\\_Worldwide\\_Desktop\\_Social\\_Networking\\_Engagement?goback=.gde\\_4069411\\_member\\_199323273#.UO2ReMJWUcU.twitter](http://www.comscore.com/lat/Insights/Press_Releases/2012/12/Argentina_Ranks_First_in_Worldwide_Desktop_Social_Networking_Engagement?goback=.gde_4069411_member_199323273#.UO2ReMJWUcU.twitter). Última fecha de consulta 20 de febrero de 2013.
- Contursi, María Eugenia y Ferro, Fabiola. "Mediación, inteligibilidad y cultura". Material de *Comunicación II*, Carrera Ciencias de la Comunicación, UBA.
- Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo. "Introducción". En Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Buenos Aires: Niño y Dávila, 2002.
- Da Porta, Eva. "Imaginaris de la comunicación y la educación. La escuela como lugar de resistencia". Ponencia presentada en las *XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. "Nuevos escenarios y lenguajes convergentes" Escuela de Comunicación Social – Facultad de Ciencia Política y RRII - Rosario 2008.
- Dancel. Brigitte (2001) *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*. Grenoble, CRDP de Grenoble.
- De Certeau, Michel. *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- Deleuze, Giles. "¿Qué es un dispositivo?". En AA.VV. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Ed. Gedisa, Barcelona, 1990.
- Delgado, Lucas y Venesio, Soledad. "*Mobile learning: el aula en el bolsillo*". Disponible en: [http://www.educ.ar/recursos/ver?rec\\_id=116538](http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116538)

- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO, 1996.
- Díaz Bordenave, Juan. "Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de la Comunicación". Ponencia presentada en la reunión sobre *Investigación para el desarrollo rural de Latinoamérica*, Cali, 1976.
- Dussel, Inés. "Dilemas de la autoridad pedagógica en la enseñanza de la lectura y la escritura". Bloque 2, Clase 9. *Diplomatura en lectura, escritura y educación*. FLACSO, Argentina. 2011.
- Feixa, Carles. "Tarzán, Peter Pan, Blade Runner. Relatos generacionales en la era global". En Larrosa, Jorge (ed.) *Entre nosotros. Sobre la Convivencia entre Generaciones*. Barcelona: Fundació Viure i Conviure, junio 2007.
- Fernández, Alicia. *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.
- Ferreiro, Emilia. "Nuevas tecnologías y escritura". En Revista *Docencia* del Colegio de Profesores de Chile, Año XI, Nro 30, diciembre de 2006, pp 46 53 (Reimpreso Emilia Ferreiro *Alfabetización de niños y adultos - Textos Escogidos*, primer volumen de la colección Paideia Latinoamericana, Pátzcuaro, Michoacán: Crefal, 2007, Parte II, pp 289 297.
- Ferreiro, Emilia. *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE, 1999.
- Finocchio, Ana María. "Cuando las consignas invitan a escribir". En *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación*, Clase 25, FLACSO, 2011.
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, decimoctava reimpresión, 2008.
- Galasso, Norberto. "Introducción". En *Los Malditos: hombres y mujeres excluidos de la historia oficial de los argentinos*, Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2005, Volumen I.
- García Canclini, N. 1995 *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- García Fanlo, Luis. "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben". En *A Parte Rei*, Revista de filosofía, marzo 2011.
- Giddens, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1993. Levy, Pierre. *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1999. Disponible en: <http://www.hechohistorico.com.ar/Archivos/Taller/Levy%20Pierre%20-%20Que%20Es%20Lo%20Virtual.PDF>. Última fecha de consulta 3 de mayo de 2013.
- Goldstone, B.P. (2001). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55, 362–370.

- Gómez, J. A. (2005). *Alfabetización informacional: cuestiones básicas*. Discusión en Thinkipi. Grupo de análisis sobre estrategia y prospectiva de la información. Extraído el 21 de junio de 2006 de <http://www.thinkepi.net/repositorio/alfabetizacion-informacional-cuestiones-basicas/>
- Gutierrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa
- Handa, Carolyn. "Digital literacy and rethoric: a selected bibliography", *Computers and Composition*, 18/2: 195-202, 2001.
- Hawisher, Gail E. ySELFE, Cynthia. (1998) "Reflections on computers and composition studies at the century's end." En:SNYDER, Ilana ed. *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres: Routledge. 3-19.
- Huberman, Susana. *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona: Editorial Paidós, 1998.
- Huergo, Jorge A. *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Huergo, Jorge. "Los medios y las tecnologías en educación". Disertación realizada en la ciudad de La Plata en el marco del seminario de capacitación, *Programa PROMSE* (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo) del Ministerio de Educación de la Nación, 2007.
- Huergo, Jorge. "Una reescritura contrahegemónica de la formación docente". En Revista *Nómadas*, N<sup>o</sup> 33. Bogotá. jul/dic. 2010. Disponible en: [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502010000200010&lng=es&nrm=](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502010000200010&lng=es&nrm=). Última fecha de consulta: 4 de marzo de 2013.
- Johnson, Steven (2001), *Emergence, the connected lives of ants, brains, cities and software*, The Penguin Press.
- Jonassen, D., Pech, K. Y Wilson, B. *Learning with technology. A constructivist Perspective*. Prentice may Upper Saddle River (NJ), 1998.
- Kalman, Judith. "Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información". En *La educación de personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo 21*. Santiago. UNESCO CEAAL CREFAL INEA, 2000.
- Kaplan, Nancy. "E-literacies: Politexts, Hypertexts, and Other Cultural Formations in the Late Age of Print". En *Computer-Mediated Communication Magazine*, 2, no. 3, 1995. Disponible en: <http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/kaplan.html>
- Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.



- Kress, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: el aljibe, 2005.
- Kuklinski, H. y Romani, C. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. 2007. Bajo licencia Creative Commons, disponible en <http://www.planetaweb2.net/>
- Landau, Mariana. "Las tecnologías de la información y la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo". Unidad de Investigaciones Educativas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, 2000/2001. Disponible en: [www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000702.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000702.pdf)
- Letelier Gálvez, Ma. Eugenia. "La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente". Documento preparado para el Plan Iberoamericano de Alfabetización impulsado por la Organización de Estados iberoamericanos. La Paz, Bolivia: OEI, 2008. Disponible en: <http://www.oei.es/alfabetizacion/Letelier.pdf>
- Link, Daniel. "Leer el mundo, construir el mundo". Clase 17- Bloque 4. *Diplomatura en Lectura, escritura y educación*. FLACSO, Argentina. 2011.
- Litwin, Edith. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- Martín Barbero, Jesús. "Ensanchando territorios de comunicación/educación". En Valderrama C. E. (editor), *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá: DIUC - Siglo del Hombre, 2000.
- Martín Barbero, Jesús. "Culturas/Tecnicidades/Comunicación". En *Organización de los Estados Iberoamericanos*. Disponible en <http://www.oei.es/cultura2/barbero.htm>. Última fecha de consulta: 20 de febrero de 2013.
- Martín Barbero, Jesús. "La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana". En *Coloquio en Montreal*, 2002. Disponible en [www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf). Última fecha de consulta 20 de febrero de 2013
- Martín Barbero, Jesús. 1996 Pre-textos. Cali: Editorial Universidad del Valle. Moscovi, S. et al. (comp.)
- Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones. De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y Hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A., 1987.
- Martín Barbero, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002. A.

- Mattelart, Armand (2008). "Alfabetizaciones informacional en argentina". Disponible en <http://alfinenargentina.blogspot.com/2008/09/las-tecnoutopias-entrevista-al-filosofo.html>. Última fecha de consulta: 3 de mayo de 2013.
- Mattelart, Armand. *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós, 1997.
- McLuhan, Marshall y Powers, Bruce E. *La Aldea Global*. España: Gedisa S.A., 1993.
- Mead, Margaret. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa, 1977.
- Ministerio de Educación (1990): Programa federal de alfabetización y Educación básica de adultos Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia, 27 p.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Internet como espacio educativo – Gestión de la Información*. Módulo III: "Sobre Internet en procesos de enseñanza-aprendizaje". Colección educ.ar. Disponible en: [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD4/contenidos/capacitacion/modulo-3/cd\\_apuntes3.html](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD4/contenidos/capacitacion/modulo-3/cd_apuntes3.html)
- Moulthrop, Stuart. "El hipertexto y la política de la interpretación". Febrero 1989
- Nóvoa, A. "La nueva cuestión central de los profesores (Exceso de discursos, pobreza de prácticas)". En *Cuadernos de Pedagogía* nº 286. Diciembre 1999.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Argentina: FCE, 2006 (tercera reimpresión). Primera edición en inglés, 1982. Título original: *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*.
- Orozco, G. 1995 La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina. Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Editorial Periodismo y Comunicación
- Ortiz, Renato. Capítulo 2: "Espacio y territorialidad". En *Otro territorio*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes, 1996.
- PINTO, M. (s.f.). *Alfabetización informativo-digital*. Extraído el 9 de junio de 2006 de [http://www.mariapinto.es/e-coms/alfa\\_infor.htm](http://www.mariapinto.es/e-coms/alfa_infor.htm).
- Piscitelli, Alejandro. *Internet: La imprenta del Siglo XXI*. Barcelona. Gedisa, 2005.
- Prieto Castillo, Daniel. *La comunicación EN la educación*. Buenos Aires: Stella/La Crujía, 2004.
- Rainie, Lee y Wellman, Barry. *Networked. The New Social Operating System*. The MIT Press, Cambridge, 2012.
- Reinking, D., McKenna, M.C., Labbo, L.D., & Kieffer, R.F. (Eds.). (1998). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Renaud, Alain. *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra, 1990.

- Ritzer, George. *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Rodríguez Illera, José Luis. *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2004. disponible en: <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/3/biblio/3RODRIGUEZ-ILLERA-Jose-Luis-CAP-2-Aprendizajes-herramientas-y-entornos.pdf>. última fecha de consulta: 27 de Mayo de 2013.
- Sancho, María Juana (Coord) *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori, 1994.
- Sanjurjo, O. y Vera, M. T. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 1994.
- Saviani, Dermeval. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación*, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año II, n 3, 1983.
- Shetzer, H., y Warschauer, M. "An Electronic Literacy Approach to Network-Based Language Teaching". En M. Warschauer y R. Kern (Eds.) *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: CUP, 2000.
- Sibilía, Paula. "Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpos y subjetividades". Bloque 1 - Clase 2. *Diplomatura en Lectura, escritura y educación*. FLACSO, Argentina. 2011.
- Skinner, Burrhus Frederic. *Tecnología de la Enseñanza*. España: editorial labor, 1970.
- Southwell, Myriam y Dussel, Inés. "La escuela y las nuevas alfabetizaciones Lenguajes en plural". En *El monitor*, Nº 13, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>
- Tabachnik, Silvia. "Retratos secretos. Figuraciones de la identidad en el espacio virtual". En *Revista Latina de Comunicación Social* 62 Enero - Diciembre de 2007.
- Topping, Keith (1977b). "Family electronic literacy: Home- school links through computers". En *Reading*, 31. 1997.
- Touraine, A. "La sociedad desestructurada". En *Observatorio de Análisis y tendencias Manuel Castells, Anthony Giddens, Alan Touraine. Teorías para una nueva sociedad*. Madrid: Cuadernos de la Fundación Botín, 2002
- UNESCO, (2003): *Literacy, a UNESCO perspective* Paris. UNESCO, 27 p.
- Urresti, Marcelo. *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía, 2008.
- Verón, Eliseo. "Prólogo". En Carlón M. y Fausto Neto A. (comp.). *La política de los internautas: nuevas formas de participación*. Buenos Aires: La Crujía, 2012.

- Virilio, Paul. *Ciudad Pánico. El afuera comienza aquí*. Caracas: Monte Ávila, editores Latinoamericana, 2008.
- Viveros Hidalgo, Miguel Ángel y Barriga Estrada, Juan. Coordinadora: Ileana Seda. "Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita". CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), Dirección de Investigación y Evaluación / Línea de alfabetización y cultura escrita.
- Warschauer, Mark. *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Williams, Raymond. *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós comunicación, 1981.
- Zañartu Correa, Luz María. "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red". Revista *Contexto Educativo*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Número 28 Año V. Disponible en [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo2\\_PDF/ESTEM02T04E01.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo2_PDF/ESTEM02T04E01.pdf).